

PÁLYAKEZDŐ TANÍTÓK MUNKAHELYI
BEILLESZKEDÉSE

Bölcsezdoktori értekezés

Témavezető:
dr. Duró Lajos
egyetemi docens

Készítette:
Udvarhelyi Gyuláné

Baja, 1996.

Tartalom

BEVEZETÉS.....	3
KUTATÁSI ÉS SZAKIRODALMI ELŐZMÉNYEK.....	6
Hazai és külföldi pedagógusoktatások.....	6
Szocializáció.....	13
Az ifjúkor - a fiatal felnőtt.....	23
TANÍTÓKÉPZÉS.....	27
AZ EÖTVÖS JÓZSEF TANÍTÓKÉPZŐ FŐISKOLA SAJÁTOS HELYZETE.....	30
A hallgatók jellemzése.....	30
Pedagógusokat képző pedagógusok.....	35
KUTATÁSI FELADAT.....	37
Várható eredmény.....	38
Vizsgálati metodika.....	38
PÁLYAKEZDŐ TANÍTÓK MUNKAHELYI KÖRÜLMÉNYEINEK ALAKULÁSA	
MINT A BEILLESZKEDÉS FONTOS TÉNYEZŐJE.....	43
Élet és munkakörülmények.....	43
Elhelyezkedés - munkahelyválasztás.....	43
Társadalmi - hivatásbeli adaptáció.....	47
Tantestületi fogadtatás - munkahelyi légkör.....	47
Szakmai segítségadás - óralátogatás - értékelés.....	61
Az iskolavezető szerepe a beilleszkedésben.....	70
A pályakezdők az adaptációjukról vallanak.....	74
A pedagógus és a szülők együttműködése.....	78
A munkahelyi vezetők és a szakfelügyelők értékelése.....	83
A lakóhelyi közösségbe való beilleszkedés.....	87
Család, baráti kapcsolat.....	90
A pálya presztízse, a pályával való elégedettség.....	92
Önértékelés, elismerés.....	93
Gyermek - tanár kapcsolat.....	96
Pályaelhagyás.....	99
ÖNMEGVALÓSÍTÁSI TÖREKVÉSEK.....	100
A pályára való felkészültség - a végzettség és a beosztás jellege.....	100
Továbbtanulás - szakosodás.....	102
Szakmai továbbképzés.....	103
Az olvasás, mint önképzés, kedvelt tevékenységek.....	103
Problémák a kezdeti időszakban.....	106
Konfliktusok a nevelőmunkában.....	106

Nehézségek az oktatásban.	112
ÖSSZEGEZÉS.	114
A befogadó rendszer feladatai.	116
A pályakezdők feladatai.	117
Intézményi feladatok.	117
A pályakezdők javaslatai.	119
REZÜMÉ.	123
JEGYZETEK.	124
IRODALOM.	131
FÜGGELÉK.	150

BEVEZETÉS

Kutatásunk a felsőfokú tanulmányokat befejezett fiatal diplomások pálya- és munkakezdését, valamint munkahelyi adaptációját vizsgálja.

A pálya, a hivatás megindulása, a társadalmi munkamegosztásba való beilleszkedés újfajta követelményeket támaszt, amelyek megoldására az ifjú szakembereket fel kell készíteni. A pályakezdő diplomások sajátos csoportja a társadalomnak, de jellegzetességüket csak a társadalom összefolyamatainak tükrében tudjuk megítélni.

Az adaptációt befolyásoló sokféle tényező közül a legfontosabb az, hogyan realizálódnak a végzett hallgatók elképzelései az új életformáról, a szakmai munkáról, a munkahelyről.

A fiatal diplomások beilleszkedését nemcsak befolyásolják, hanem sokszor meghatározzák a felsőfokú képzés során kialakult elvárások. Ezért a beválás folyamatát a felsőfokú képzéssel összefüggésben kell elemeznünk. A tanulás során szerzett ismeretek, személyiségjegyek, a társadalmi magatartás és a szakmai munka, valamint a munkahelyi beválás között szoros összefüggés van. (Dériné 1986.)¹

A beilleszkedés fogalomköre meglehetősen összetett. Komplexitását jelzi, hogy a vizsgálat szociológiai, pedagógiai, pszichológiai (szociálpszichológiai, pályalélektani) problémákat egyaránt felvet. A pályakezdés tartalmilag is differenciált, szakmai, valamint emberi beilleszkedést is jelent.

Dolgozatunk egy többdimenziós empirikus hatásvizsgálat része, amely egy sor összefüggést szeretne bemutatni a pályakezdés néhány aspektusáról.

Minden szervezetnek szüksége van bizonyos visszajelzésekre tevékenységének eredményességéről. Ez alól mi sem lehetünk kivételek. Annál is inkább szükséges az adaptáció folyamatát vizsgálnunk, mert a hagyományos pedagógus szerepkör egyre jobban kibővül, egyre nagyobb követelményeket állít a tanárok elé. Olyan szereprendszer igénye vetődik fel, mely a közvetlen tanulási folyamat irányításában magasabb szinten őrzi a tanári szerep legjobb eredményeit, de az iskolai élet teljességében újabb szerepek gyakorlására is módot ad.

Mindazonáltal az általánosan művelő iskolában a pedagógus tevékenységének szereprendszerként való felfogása, illetve szervezése az élet teljességéhez jobban igazodó felnőtt-gyerek viszony létrejöttét teszi lehetővé. (Trencsényi 1988.)²

A XX. század megannyi technikai és egyéb újdonsága lényegében új helyzetet teremthet az oktatástanítás feladatai számára is. Újragondolásra kényszeríti a hagyományos tanárszerepről és diákszerepről alkotott véleményünket. Új tudást követel a pedagógustól, új követelményeket támaszt szakmai képzettsége iránt, a tudás közvetítésének tudása jóformán háttérbe kellene hogy szorítsa magát az adott szaktárgyról való tudást is. A tanár-diák interakció mellett (vagy helyett) megnő a közvetítő közeg és a tanuló interakciója. A MTA-OM Központi Nevelési Munkacsoportja prognózisa is ezt támasztja alá:

"Az iskola minőségi átalakulása feltételezi a pedagógus szerepek, funkciók átalakulását..."

A pedagógus szerepe egy igen differenciált polisztruktúrát fog képezni. Ez a vezető informátor-, szervező irányító, közreműködő-, tanácsadó-, partnersegítő szerepek átalakulásával jár. A váltás, átalakulás módját színvonalát és technikai biztonságát egy mainál sokoldalúbban képzett, szerepgyakorlattal rendelkező nevelőtípus képzésének folyamatát biztosíthatja.

Ez feltehetően elsősorban nem a munkamegosztás fokozását, hanem inkább a szerepek mobilitását igényli.

A nevelő egyszemélyben azonban nem rendelkezhet olyan felkészültséggel, tudással, nem lehet szakértője valamennyi nevelési, tanulási szituációnak, valamennyi, az iskolában és az iskola kapcsolatrendszerében jelentkező tevékenységnek. Szüksége lesz más, a tradicionális tanítói-tanári foglalkozástól lényegesen eltérő felkészültséggel rendelkező professzionalisták és szemiprofessionisták, valamint "amatőr" nevelők segítségére.

E helyzetben azonban a pedagógus professzionális szerepe továbbra is centrális marad, sőt jelentősége fokozódik, mivel funkcióinak terjedelme bővül és ugyanakkor ő az, aki elosztja és megosztja a nevelési-szervezési folyamat teendőit, a stabil és változó nevelőközösséggel, illetve a neveltekkel.

A funkciók változása feltételezi a pedagógus személyiségének mélyebb részvételét e folyamatban. Ez viszont feltételezi szakmai felkészültsége mellett funkcionális felkészültsége (szervezőképesség, kooperációs képesség, vezetői képességek) növekvő jelentőségét...

"Ugyancsak a helyzet velejárója, hogy egyetlen nevelő sem lesz képes sem a teljes folyamatnak, sem pedig az egyes nevelt teljes nevelődési-tanulási folyamatnak, sem pedig a nevelt teljes művelődési-tanulási programjának kellő mélységű, részletességű áttekintésére." (Mihály 1980.)³

Márpedig ezt kívánjuk már és várjuk el a beilleszkedés nehézségei közepette pályakezdő hallgatóinktól is.

Hogyan küzdenek meg ezzel a nehéz feladattal, emberpróbáló munkával? Hogyan lehetne megkönnyíteni ezt az időszakot? Hogyan lehetne lerövidíteni a pedagógussá válás idejét? Ez minden oktatót érdekel. Ezért szaporodtak meg az utóbbi években az ezzel kapcsolatos kutatások.

Feladatunkat az alábbiakban jelöljük meg:

1. Meg kell vizsgálnunk, hogyan sikerült a végzett hallgatóknak a beilleszkedés.
2. Fel kell tárnunk, mit tett az intézmény a felkészítés érdekében.
3. Meg kell jelölnünk, milyen tartalmi és szervezeti változtatások szükségesek az adaptáció megkönnyítésére.

A három kérdéskör közül az első feltárására vállalkozunk bővebben. A többi feladat teljes feldolgozásához az adatok, információk rendelkezésünkre állnak, azonban a Nemzeti Alaptanterv életbelépése után, valamint a Felsőoktatási Törvény stabilizálódása után kerülhet sor az értékelésre.

Feltehetőleg a vizsgálat hozzájárul ahhoz, hogy sikerül megkönnyítenünk a munkába állás időszakát. Fel szeretnénk tárni azokat a rejtetten létező tényeket, amelyeket feszültségteremtő mivoltuk miatt eddig is ismertünk, de pontos adataink nem voltak róluk. Jó lenne elérnünk, hogy a pályakezdők felkészülve, tudatosan ismerjék fel a munkába állással kapcsolatos tényezőket, így tevékenyen, tudatosan vegyenek részt a problémák megoldásában. A társadalmi szakmai beilleszkedés, az életkezdés problémáinak jellemző jegyeit megkíséreljük kiemelni, ezzel a következő évfolyamok helyzetét is megkönnyítve.

A fentiekkel összefüggésben megítélhetjük a főiskola felkészítő munkáját.

Az időközben bekövetkezett változások, mozgások, jobbítások a képzésben eltéréseket okoznak a vizsgálat részeredményeiben, de a tendenciaszerű jelenségek lényegét nem érintik, ahhoz jelentősebb változásoknak kell bekövetkezniük. A helyes változások kívánatosok is, hisz ezen fáradozunk ki a maga posztján.

Eredményeinket folyamatosan publikáltuk, amivel hozzájárulunk az országos jelzések felerősítéséhez a képzés javítása érdekében. Az pedig természetes, hogy a főiskola programjában figyelembe vették, veszik az általunk jelzett problémákat.

KUTATÁSI ÉS SZAKIRODALMI ELŐZMÉNYEK

Hazai és külföldi pedagóguskutatás

Az életpályájukat kezdő, fiatal pedagógusok helyzetét az elmúlt évtizedben kezdték vizsgálni. A számos elméleti kutatást ismertető könyv és cikk ellenére azonban ez az elmélet még mindig szegényes, és kevésbé kapcsolódik a gyakorlathoz. "...pillanatnyilag a pedagógiai módszerek hatásvizsgálatának megalapozott elmélete helyett csupán különféle hatásvizsgálati modellekről, eljárástípusokról beszélhetünk". (Klein 1980.)⁴

A munkalélektannal kapcsolatos hatásvizsgálatok nehézségeit 10 pontban foglalja össze. Ugyancsak hatásvizsgálattal foglalkozik Radnai (1975.)⁵ is. "Feladatunk tehát megközelítően pontos képet kapni a végzett hallgatók tevékenységéről - az e téren végzett munka hatékonyságáról:

a.) Milyen a végzett hallgatók munkájának hatékonysága

b.) Ehhez az intézet oktató-nevelő-képző munkája hogyan járult hozzá?

- ezt vizsgálva megállapítja, hogy a visszajelentés, a hatás konkrét értékelése rendkívül gyorsan megy végbe, gyorsan konstatálható egyes pályákon.

Azok a pályák fejlődnek gyorsan, ahol a részeredményeket is határozottan és gyorsan regisztrálják. Igazat adunk a szerzőnek, amikor azt állítja, hogy a pedagógus munka hatása azok közé tartozik, amely nem alkalmas a határfok azonnali értékelésére.

Ez igaz a felsőoktatási intézmények hatásának értékelésére is. Természetesen nem állítjuk, hogy itt a hatáselemzés lehetetlen volna, hiszen az egyetem és főiskola munkájának eredménye a gyakorlati munka során nyer értelmet, az általános iskolai és középiskolai munkában realizálódik.

Másrészt az iskolai munka arra ad jelzéseket, hogyan, milyen területeken kell korszerűsíteni, továbbfejleszteni korrigálni a felkészítő munkát. Tulajdonképpen a beilleszkedéssel foglalkozó kezdeti kutatások ebben tartalmilag megegyeznek.

"...a felsőoktatás, ezen belül a pedagógusképzés fejlesztése feladataitól indítva - több intézményi és országos szakértői fórumon foglalkoznak a fejlesztést tudományosan, kísérletesen megalapozó pedagóguskutatás szükségességével, főbb irányaival és az elképzelhető szervezeti rend kérdéseivel. A változást, a fejlesztés szándékát tükröző kísérleti és kutatási tervek egy része kutatásfinanszírozási formában megvalósult, illetve a jelen időszakban is folynak kutatások, ..." (Szövényi 1986.)⁶

Minden ilyen vizsgálat közös vonása, hogy jól felfogott társadalmi érdek hívta létre. Célja a beilleszkedés megkönnyítése mellett a képzés javítása. Minden ilyen vizsgálat egyben útmutató is a képző intézetek számára, hisz a képzés esetleges hiányosságait, a szakmai felkészültség kritikus pontjait is igyekszik felfedni, de útmutató a befogadó környezetnek, munkahelynek is.

Az 1970-es években kezdődtek a konkrét beilleszkedés-beválás kutatások.

Azt megelőzően azonban a beilleszkedés feltételével a pályaválasztással a pályaválasztási értékorientációval, motivációval foglalkozó írások láttak napvilágot. (Duró 1973.)⁷

Szakmai folyóiratok egész sorának témái között szerepel a pedagógus személyiségének elemzése. Önálló művek jelennek meg (Ungárné Komoly Judit 1978.)⁸ Maradjunk azonban a szorosan a beilleszkedés témakörénél - vizsgáljuk meg, hogy milyen közvetlen, a gyakorlattal összefüggő kutatások indultak meg az 1970-es években:

Papp János (1978.)⁹ említi meg, hogy a társadalom igényei maximálisak a pedagógussal szemben, a munka feltételeinek megteremtése azonban több éve elmarad. "Ha tényleges helyzetet szeretnénk megismerni, célszerűbb konkrétabb higgadtabb hangvételű, tudományos módszerekhez folyamodnunk". (Papp 1978.)

Ezzel egyidőben a felsőoktatási intézmények évkönyveikben foglalkoznak a végzett hallgatók felkészültségének vizsgálatával ismereteink szerint

Bartos (1970.)¹⁰ írta az első átfogó tanulmányt, amely a pályakezdő tanítók felkészültségét vizsgálja.

Az elméleti felkészültség mellett a módszertani helytállást vizsgálja az általános iskolai igazgatók és szakfelügyelők összesítéseiből.

Sok benne a szubjektív elem, az esetlegesség. A módszertani és pedagógiai (didaktikai és logikai) elemek keverednek a tanulmányban.

Erénye, hogy a gyakorlati képzés szempontjából minden alsótagozatos tantárgy oktatásával kapcsolatos észrevétel szerepel benne.

Mint úttörő munka fontos adalékul szolgál a pályakezdő tanítók szakmai felkészültségének megismeréséhez, javaslatokat fogalmaz meg az oktató-nevelő munka hatékonyabbá tételéhez, a pályakezdés megkönnyítéséhez.

A társadalmi-politikai tevékenységet Horváth András (1970.)¹¹ vizsgálja a végzett hallgatóknál. Az intézet felkészítő hatása érdekli a szerzőt a hallgatók lakóhelyének, (munkahelyének) társadalmi-politikai életében. Vizsgálja, hogy mi történt a felkészítés érdekében az oktatási periódusban, valamint milyen eljárások, eszközök, tartalmi jegyek módosítását, bevezetését teszi szükségessé a hatás további növelése. Az iskolán kívüli munkát, tevékenységet kívánja elemezni, különösen a társadalmat formáló tevékenységet. Megállapítja, hogy pillanatnyilag még nincs számottevő általánosításra alkalmas anyaguk, az ún. kikérdezéses módszer egymagában kevés eredménnyel járt. Mindazonáltal értékes megállapításokat tartalmaz.

Szilvay (1970.)¹² már az 1962-től végzett hallgatóknál vizsgálódott. A tanítótársadalom 1945 előtti helyzetével próbálta összevetni a tanügyi kongresszusok, országos találkozók alapján a ma végzett hallgatók helyzetét. Vizsgálta az elhelyezkedést, beosztást, a szakmai-közéleti előrehaladást, az anyagi és családi helyzetet, valamint a társadalmi kapcsolatokat. Sok megállapítása - a hiányosságokat illetően - sajnos ma is fennáll. Csak felsorolásszerűen a teljesség igénye nélkül, a következő vizsgálódásokról szereztünk információt, melyek más-más aspektusból, de adalékkal szolgálnak a témát kutatók számára Szesztay (1970.)¹³ és munkatársai Veszprémben a vegyész hallgatók beilleszkedését, Mák Mihály (1977.)¹⁴ az Egri Tanárképző Főiskolán volt hallgatóik útját és hivatási bevéálását vizsgálta a JATE oktatói (1974.)¹⁵ az UNESCO Oktatási Intézetének a tanárképzés korszerűsítésére vonatkozó elgondolásait felhasználva vizsgálták az 1968-72-ben végzett hallgatóik helytállását, a vele szorosan összefüggésben a képzést is. (1974.) A Debreceni KLTE-n Petrikás-Boros-Vecsey (1979.)¹⁶ egy longitudinális vizsgálat részeként 43 pályakezdőt interjúvolt meg.

Vecsey megállapításai - összevetve néhány más munkával helytállóak: Gyakorlatilag a hallgató az egyetemen inkább ismeretekre tesz szert, a pedagógus munka gyakorlásához szükséges készségekre, képességekre, jártasságokra szilárd nevelői beállítódásra sokkal kevésbé. A hivatástudat csak a hivatás gyakorlása közben alakulhat ki.

A Hajdúböszörményi Óvónőképző és a Debreceni Tanítóképző oktatói is foglalkoztak a beválás témájával. Pályakezdő pedagógusok Baranyában (Bárdi-Borbély 1976.)¹⁷ nagyobb lélegzetű munka.

A Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont által megjelentetett dolgozatok közül igen jól hasznosítható Siposné (1972.)¹⁸ munkája.

Igen széleskörű információt gyűjtött, kimutatásai, táblázatai jól használhatók más e témában kutatók számára. Ugyancsak jól hasznosítható Vastagh (1979.)¹⁹ tanulmánya. E munkák szerint a pedagógus működésének a kezdeti kompetenciáit biztosító képzési, valamint ezt követően a pályakezdés, illetve a pedagógus pálya szakaszára tagolhatók: a beilleszkedés és pályakezdés folyamata tipikus gondjai, személyes jellegű kérdései és az iskolai fogadó mechanizmusok szociálpszichológiai és szociológiai összetevők a pedagógus társadalmi viszonyai, az iskolával, a családdal, más intézményekkel kapcsolatos viszonyok. (Szövényi 1987.)²⁰

A pedagógusképzés fejlesztésének irányelvei 1986. januárban jelent meg. Ez is bizonyítja a kérdés fontosságát. Az irányelvek széleskörűen értelmezik a problémát. A fejlesztési folyamat útja, a képzési folyamat megújítása, a képzés tartalmi-módszerbeli korszerűsítése, a képzés szerkezetének nyitottabbá, rugalmasabbá tétele.

A téma feldolgozásának időpontjában Magyarország adott helyet a Pedagógiai Intézetek Igazgatóinak IV. Összeurópai Konferenciájának. Témája a pedagógusképzés problémája. Témánk szempontjából fontos kérdéseket tárgyalt a konferencia. Kiemelve néhányat: Sürgetik a gyakorlati központú képzést, utaltak a család hanyatló szerepére a nevelésben és tagolták ennek nevelésre háruló szerepét, hangsúlyozták, hogy kutatni kell a tanító személyiségvonásait, a tanári kiválasztás kérdéseit a pedagógus megújulásával kapcsolatos teendőket. Mindezek a feladatok nagyon fontosak a leendő pedagógusok beilleszkedése szempontjából is mind Magyarországon, mind külföldön.

Témánk feldolgozása idején mind több külföldi pedagógus-kutatásról jelentek meg tanulmányok Sándorné-Melega Tiborné (1988.)²¹ Ausztria, az NSZK és Svájc adatait veti össze a magyar felsőoktatással.

Az összehasonlítást nehezíti, hogy az oktatási rendszerek eltérnek, az ezekre alkalmazott mutatószámok is más tartalommal bírnak. Maguknak az oktatási intézményeknek a definíciója is jelentősen különbözik.

Ezért az UNESCO közlésében található egységes szempontok alapján (UNESCO Évkönyvek 1975-1985.)²² megállapított adatokra lehet támaszkodni. A külföldi pedagógusképzésről tanulmányok egész sora jelent meg az utóbbi néhány évben. (Hunyadiné 1989.)²³

A tanárképzés megújításának problémája az Egyesült Államokban is időszerűvé vált az 1980-as évek elején. 1983 óta foglalkoznak intenzíven a témával az 50 állam mindegyikének prominens szakemberei (egyetemi dékánok, kutatásvezetők). A pedagógusképzés helyzetét elemzik, kritikus pontjait próbálják feltárni, valamint cselekvési programot alakítanak ki.

Foglalkoztatja őket a pályára lépők problémája, a velük szemben támasztott követelmény, valamint az egységes nevelési- és vizsgakövetelmény ügye. Mivel náluk a pedagógusképzés folyamata teljesen decentralizált, egyedül az output szabályozása látszik szinte az egyetlen befolyásolási lehetőségnek. Másrészt számos olyan elemzés született, amely bizonyítja, hogy a tanárképzésben ez a szabályozás éppen a kibocsátást, a végző hallgatók felkészültségét tekintve nem elég hatékony.

A vizsgák terén a helyzet teljesen kaotikus, éppen ezért egyetlen feladatot, a pedagógusképzés egységesítését kellene célul kitűzniük. Az egységesítési törekvések egyik ága a fiatal tanárok minősítésével foglalkozik. Egy 1984-ben közzé tett összehasonlító vizsgálat arról tanúskodik, hogy az USA valamennyi pedagógusképző intézménye 43%-ában kötelező program befejezését valamilyen külön vizsgával, vagy teszttel kell zárni. Enélkül a bizonyítvány nélkül a kezdő pedagógust nem lehet alkalmazni. E vizsgák csak meghatározott államokra vonatkoznak, így az állásváltoztatáskor nehézségek lépnek fel. Egyszerűsíteniük kell ennek következtében a minősítést, ezen túl a képzés tartalmát is meg kell reformálniuk. Az amerikai szak- és oktatáspolitikai irodalomban azt vitatják, hogy nagyon egyenetlen és nagyon alacsony színvonalú a pedagógusképzés. Az említett jelentés tényként kezeli, hogy a pedagógusképző intézmények hallgatói gyenge előképzettséggel rendelkeznek. A felmérés a képzésre fordított idő növelésére, a gyakorlati képzés erősítésére inspirál. Témánk szempontjából fontos, hogy a programok kidolgozásakor (pl. az I. o. programban) elengedhetetlennek tartják a kezdő tanítók külön előkészítését a gyakorlatra.

Magában foglalja a program azokat a gyakorlati tapasztalatokat, módszereket, eljárásokat, tartalmazza azokat az ismereteket, képességeket, amelyek a tanári praxishoz feltétlenül szükségesek. (Teacher Education Program).

Adamikné (1989.)²⁴ a CMSU²⁵ ismertetőjéből kiemelnénk a témánkhoz kapcsolódó, a pedagógiai képességek fejlesztését szolgáló stúdiumok bevezetésének jelentőségét. Ez az "önfejlesztés" stúdiuma, amely tartalmazza a személyes beilleszkedés pszichológiáját, a személyes egészség, a családi élet témáját. Külön kommunikációs tanszéken kapott helyet a tömegkommunikáció, valamint a metakommunikációs eszközök tanítása. A pedagógiai képességek fejlesztését szolgálják a mikrooktatások, a szimulációs gyakorlatok a nevelési helyzetek megoldására éppen úgy, mint Magyarországon tanító- és tanárképző intézményekben. nagyon helyesen - bevezették a korai gyakorlatot. Már az első évben mint pedagógiai asszisztensek részt vesznek a pedagógiai munkában, sőt órarészletet is tarthatnak.

Ez nagy felelősség, de náluk is alig várják a hallgatók - éppen úgy, mint a mi intézményeinkben - hogy gyerekekkel foglalkozhassanak.

Angliában és Walesben a tanároknak meg kell felelniük az állam által előírt követelményeknek akár 3-5 éves gyermekeket, akár középiskolásokat tanítanak. A kormány tanárképző kurzusokra vonatkozó új rendelkezése (Vajó 1988.)²⁶ előírja azt, hogy a hallgatókat jól fel kell készíteni minden olyan tanuló tanítására, akikkel az iskolában találkozhatnak, azaz különböző képességű, viselkedésű, társadalmi háttérű, etnikai és kulturális eredetű tanulók tanítására. Meg kell tanulniuk, hogyan reagáljanak az ilyen különbségekre és hogyan óvakodjanak a tanulókkal szembeni faji, nemi előítéletektől. A program egyik területe "Tanítás és tanterv egy többetnikumú társadalomban". E feladatok nálunk is egyre égetőbbé válnak. Jó kezdeményezések vannak (Baja Pedagógiai nap: Másság és tolerancia 1996.) de a képzés programjába nincs beépítve.

Az NSZK-ban, pl. Baden Württembergben a képző iskolák egységesítése már nem téma. Hogy kiből milyen tanár lesz, ahhoz minden lehetőséget megadnak, de hogy a főiskolán kapott tudással hogyan élnek, az nemcsak a főiskolán múlik. Kinek-kinek a saját képességei, attitűdjei, életútja, a mindenkorai iskolai követelményei befolyásolják. Az iskola fontos feladata érzékennyé tenni a tanárjelölteket a pedagógiai programok iránt. Ezt szolgálja a bevezetett előgyakorlat, amely egy éves és a tanulmányok befejezése utáni ún. utópraktikum.

Több államban kezdődött meg a pedagógusképzés teljes felülvizsgálata az állami és magánképzésben egyaránt. (pl. Portugáliában, Angliában, stb.).

E folyamatok eredményeként megnövekedett a képzés időtartama, amit mi is sürgettünk. Több országban (Ausztria, Írország, Olaszország) a képzés meghosszabbodása mellett felsőfokú rangra emelkedett az eddig középfokú tanító- és tanárképzés. Spanyolországban is folyamatban van a képzési rendszer erősítése, valamint a felvételi rendszer reformja. Mindezek bizonyítják, milyen nagy jelentőséget tulajdonítanak az egyes országok a pedagóguskutatásnak, a kiválasztásnak, a képzésnek, s nem utolsósorban a szakmai gyakorlatnak és a beilleszkedésnek. Nem győzzük eléggé hangsúlyozni, hogy a pályakezdő hallgatók beilleszkedése elsősorban ezen múlik. A pedagógusképzés alapvetően az egyes iskolafokokhoz kell hogy igazodjon, annak változásait követnie kell. A rendkívül sokféle képzési szisztéma és képzési eljárás ellenére általános érvényűek ezek a megállapítások.

A pályakezdők bevalásával kapcsolatos nemzetközi kutatást végeztek Déri Miklósné J.Szilágyi Klára - Völgyesi Pál (1986.)²⁷ Hipotézisük szerint létezik meghatározott tényezőcsoport, amely jellemző meghatározott szakon tanuló hallgatókra illetőleg meghatározott pályán dolgozókra. Vizsgálták, hogy szempontjaik közül melyek érvényesek minden a vizsgálatban résztvevő pályakezdőre, s melyek a speciális szakok jellemzői. Csehszlovák, Lengyel, NDK-beli társintézményeket vontak be a FPKK majd az OKI nemzetközi összehasonlító kutatásába. A külföldi partnerek sora azonban leszűkült. befejezésként csak a magyar és az NDK-beli vizsgálati eredmények kerültek feldolgozásra, bár előtte a négy szocialista ország pályakezdő diplomásait vizsgálták és magyar nyelvű tanulmányban megjelentették. (Déri Miklósné 1979.)²⁸

A fentebb említett nemzetközi felmérés nemzeti keretekben nyert feldolgozást, melynek első tanulmánya (Déri Miklósné-J.Szilágyi Klára Szabóné Déry Ilona-Völgyesi Pál (1981.) nálunk is megjelent. E felmérésből kitűnik, hogy a különböző országok eltérő vonásai (történelme, hagyományai, oktatási rendszere, munkamegosztása, gazdasági struktúrája, az egyes szakmák társadalmi presztízse) nem teszik lehetővé a vizsgálati eredmények egzakt összevetését.

Ennek ellenére a felmérés vizsgálati módszereinek komplexitása révén pontos, részletes kép alakult ki a fiatal diplomások helyzetéről - amelyből széleskörű tanulságokat vonhatott le a team a felkészülés hatékonyságának emelésére.

Összefoglalva:

Mind a hazai, mind a külföldi példák arra inspirálják a képző intézményeket, hogy a közoktatás fejlesztése, s nem utolsósorban a kezdő pedagógusok közérzete érdekében a pedagógusképzést korszerűsítsék, a pedagógiai és pszichológiai kutatásokat, azok szellemi bázisait kiépítsék. (Vajó 1988.)²⁹ A tanárképzés jelen és jövőismerete hazánkban is fáziskésésben van a közoktatási törekvésekhez és tendenciákhoz képest. A kutatások eredményei nem kerülnek be kellőképpen a tanárképzés programjába. Ezen a helyzeten csak úgy lehet javítani, ha a felsőoktatási intézményekben mindenütt folynak majd olyan megújító kutatások, amelyek az intézmények profiljának megfelelően beépülhetnek a helyi programba a közoktatáspolitikai, a pedagógusképzés (felkészítés) jobbítására. Az említett kutatások jellemzője, hogy szinte mindegyik egy-egy részterületet választ. A legtöbb a szakmai helytállást állítja előtérbe. A rövidebb ideig tartó kutatások pillanatnyi képet statikus helyzetet adnak.

A témával kapcsolatos irodalomból egyrészt alapl műveket tanulmányoztunk a szociálpszichológia, a munka-, pályalélektan köréből, másrészt a pedagógussá válással kapcsolatos egyre bővülő irodalmat, valamint az egyes képző intézmények és iskolák, művelődési osztályok fiatal értelmiségiek, illetve pedagógusok pályakezdésével foglalkozó írásait.

Szocializáció

Freud óta minden pszichológiai iskola kidolgozta a maga "szocializációs" koncepcióját. Egyesek a szocializáció elemzését leszűkítik az egyén valamilyen partikuláris csoporton belüli alkalmazkodásra, míg mások kiterjesztik a szociális tanulás azon hosszú szegmentumára, amely a csecsemőkortól a felnőtt emberig vezet.

Child-Secord és Backman (1972.)³⁰ felfogását kiemelve - a szocializációt mi is átfogóan arra a folyamatra értjük, amelynek során az egyén más emberekkel való tranzakciókon keresztül a társadalmilag lényeges viselkedés és tapasztalat specifikus vonásait fejleszti ki.

David A. Golsin (1970.)³¹ szerint a szocializáció arra a folyamatra utal, amelynek során az egyének a társadalomban való hatékony részvételük érdekében számos társadalmi szerepet sajátítanak el, vagyis arra, hogyan szerzik meg azt a tudást, készséget, képességet, miként alakítják ki magukban azokat a diszpozíciókat, amelyek képessé teszik őket arra, hogy új pozícióba kerülve a többi szerep elvárásának megfelelően viselkedjenek.

A ma ismert szakirodalom alapján kell vizsgálnunk a szocializáción belül a pályaszocializációt, hogy a dolgozatunkban felvetett problémákra válaszolni tudjunk.

E kategóriák értékelési kritériumai sem mondhatók egységesnek. Mind a hazai, mind a nemzetközi irodalomban gyakran találkozunk leegyszerűsítő vagy szélsőségesen kategorizáló elméletekkel.

Ennek az az oka, hogy nehéz megállapítani azokat a szempontokat, amelyek alapján értékelhetjük a személyiség magatartását illetve azokat a meghatározó tényezőket, amelyek függvényében alakul a személyiség társadalmi feladatok ellátásához való viszonya.

Különösen veszélyes a leegyszerűsítő kategorizálások közül az, amely nem veszi figyelembe ennek a jelenségsornak a dinamikáját és a szocializációt szinte az alkalmazkodóképesség különböző minőségének tartja. A pályaszocializáció folyamatának leírásakor szakirodalmi hivatkozásra építkezve úgy véljük, el kell fogadnunk a hazai kutatóknak azt az álláspontját, hogy a munkatevékenység az életútban központi jelentőségű. Csirszka (1966.)³² megfogalmazta, hogy "Az ember-pályamegfelelési viszony nem egyirányú csupán, hanem kölcsönös, azaz mind a pálya, mind az ember egyaránt mint követelmény és lehetőség áll egymással szemben." Ebben a meghatározásban a két fogalom összekapcsolásán túl megjelenik a folyamatok kölcsönhatásának dimenziója is.

Az életpálya a hatvanas évek felfogása szerint a pályaadaptáció és pályaviteli szakaszra bontható, s így a vizsgálódások centrumába a következő években a pályaadaptáció, vagyis a pályaalkalmazkodás folyamata került.

Jelentős kutatások találhatók Rókusfalvy névével fémjelezve.(1963)³³, aki a pályaalakalmazkodás folyamatát általánosan képző, szakmai képző és felnőtt szakmai tevékenységre osztja. Megfogalmazza azt a két választópontot, amely a szakaszok közt megragadható. Így az általános képzés és a szakmai képzés között a pályaválasztást, a szakmai képzés és a szakmai tevékenység szakasza között a munkavállalást tartja a súlypontnak.

Nyilvánvaló, mind a pályaválasztási érettség, mind a pályaeérettség, mind az önmegvalósítási érettség a szocializáció kritériumaként értelmezhető. "A pályaszocializáció folyamatában a személyiség részvétele folyamatosan emelkedik. A második, pályaviteli szakasz önállóbb, aktívabb, egyenrangúbb kapcsolata van a vele szemben álló intézményekkel, ami a pályaalakalmazkodási szakaszban sokkal irányítottabb, néhol kiszolgáltatott jellegű." (Szilágyi 1971.)³⁵

Az életpálya sikeres megkezdésekor nemcsak az iskolai körülmények szabta meghatározott és egyértelmű követelményekhez alkalmazkodik a személyiség, hanem sokkal inkább a társadalom morális, anyagi és kulturális színvonalától függő szabályokhoz. Így lényegesen nagyobb szerep jut a személyiség önrányításának, mint a korábbi szakaszban.

Ebből következik, hogy a szocializációs folyamaton belül a pályaszocializáció olyan folyamat, amely nem lineáris jellegű, hanem spirális. E folyamatban a szakaszok egymásra épülnek, s más minőségben megjelennek a következő fejlődési fázisban.

A pályaszocializáció két fő szakaszát figyelembe véve a pályaalakalmazkodási folyamatot jellemző első szakaszban a képzés a domináns, amely szükségszerűen megjelenik a pályaviteli második szakaszban is, de magasabb szinten, más céllal, míg a pályaalakalmazkodási folyamatban megjelenik a tevékenység is, de más súllyal, mint a pályaviteli második szakaszban.

A pályavitelben a pályakezdés időszaka jelentős fordulópont a fiatal életében, s az erre való felkészültséget az önmegvalósítási érettség mutatja, amely a személyiség fejlődésének olyan állapota, amikor az egyén integrálódásának irányítója a szakmai munka. Ez az állapot jelentheti a személyiség számára az intellektuális és érzelmi egyensúlyt, a szakmai tudást és ambíciót a társadalomba való beilleszkedésre.

A személyiségfejlődés folyamatát vizsgáljuk a pályaválasztási érettség, a pályaválasztás, a pályaelettség és a munkábaállás után következő önmegvalósítási szakasz fontos részeként.

Igen érdekes és szép feladat lehetne az alkalmasság alakulásának vizsgálata megbízható kérdéssorok és egyéb megbízható vizsgálati tesztek segítségével a főiskolára való alkalmasságtól a beválásig. Dolgozatunkban csak utalni tudunk a folyamat e fázisaira.

Emile Durkheim (1980.)³⁶ a szocializációt olyan folyamatnak tartja, amelynek során az ember beilleszkedik a komplex társadalmi (folyamatba) környezetbe, és a folyamat során az emberi potenciál megsokszorozódik. Munkájában látszólag nem tesz különbséget szocializáció és nevelés között, ezek számára szinonimák.

Dewey J. (1976.)³⁷ Durkheimhez hasonlóan a "nevelés" fogalmát a társadalmi életbe való beilleszkedés folyamatánál használja.

Azoknak, akik különbséget kívánnak tenni a nevelés és a szocializáció között, definiálniuk kell a két kategóriát. Szerinte abban a társadalomban, amely különbséget tesz a nevelés és a szocializáció között, az elit "nevelésben" részesül, a tömegeket "szocializálják".

Hegedűs T. András³⁸ megállapítása szerint a progresszív irányzatok irodalmában nem találkozunk a nevelés és a szocializáció kettéválasztásával. Ő azonban vállalkozik a megkülönböztetésre annak ellenére, hogy a megkülönböztetései esetlegesek.

Arra is rámutat, amivel teljes mértékben egyet is értünk, hogy az iskolában a nevelés és a szocializáció megkülönböztetése könnyebb, mint a társadalom egyéb területein.

"Mindazok a tevékenységek, amelyek azt a célt szolgálják, hogy az emberek könnyebben boldoguljanak a társadalomban, elsősorban a szocializáció szférájába tartoznak. Viszont azok a tevékenységek, amelyek az egyén személyiségének kifejlesztését szolgálják, a nevelés szféráját alkotják".

Hegedűs (1988.)³⁸ Az iskolában azonban a tevékenységek többségétől azt várják, hogy egyszerre rendelkezzenek szocializációs és nevelési aspektusokkal. A személyiség természetes feltételek között történő tanulmányozásának kutatómódszertani problémájával foglalkozó tanulmányában Duró Lajos (1970.)³⁹ felhívja a figyelmet, hogy a személyiséget a pszichológiai folyamatok és megnyilvánulások összességének kell tekintenünk.

Összefoglalva:

A szocializáció az egyén beilleszkedése a társadalomba, a társadalom életében való aktív részvételhez szükséges szabályok, normák, cselekvési modellek, magatartásformák elsajátítása.

Magának a kifejezésnek lényegi jelentése voltaképpen szerencsésen és meggyőzően utal a "társadalmasodás" különleges fontosságára, a közösségi emberré válás egzisztenciális jelentőségére a modern nevelési felfogásban.

A pályamegvalósításhoz vezető út az ember életpályájának egyik legfontosabb fázisa. Rendkívül fontos feladata van a pszichológusnak a pályaválasztást megelőző előkészítő nevelőmunkában, magában a pályaválasztási tanácsadásban, majd később a munkaproblémák megoldásában. Egyoldalú felfogás az, amely szerint a pályaalakultság nem más, mint az egyéni képességek és a pályakövetelmények megfelelése. A pályaadaptáció, sőt maga a pályaválasztás is komplex jelenség, amely több mozzanatból álló összefüggő folyamatot, egységes egészet alkot. A folyamatban résztvevő valamennyi tényező teljes elemzésére lenne szükség. (Az egyén életprogramjának megállapítása, valamint a hozzá vezető utak feltárása.)

A beilleszkedést a szocializáció fajfogalmaként értelmezzük. A pszichológiai szótár szerint (1981.)⁴⁰ :

"A beilleszkedés integrálódás, betagozódás a környezetbe, ami abból áll, hogy az egyén eleget tud tenni a vele szemben támasztott követelményeknek és ugyanakkor legfőbb szükségletét is ki tudja elégíteni, viszonya a környezetével egészében harmónikus".

A beilleszkedés fogalmát a hétköznapi életben is gyakran használjuk. Magatartásformát, viselkedést értünk alatta (sokszor pejoratív felhanggal), amelyet az egyén a számára új környezetben tanúsít. A beilleszkedés folyamat, melynek sikere vagy kudarc egyrészt az egyéntől, másrészt a fogadó környezettől függ. Természetesen tisztában vagyunk azzal, hogy ez a megfogalmazás igen leegyszerűsített. Ha pályaszocializációs szempontból szűkítjük a fogalmat a pályatevékenység első szakaszára (a munkavállalás csomópontját követően) téve a hangsúlyt, szakmai beilleszkedés szakaszába érkezünk.

A munkahelyi társadalmi beilleszkedés folyamata a pályaadaptáció pszichológiai és pedagógiai szempontból is kitüntetett periódusa az ember életének, e kezdő életszakasz döntő befolyást gyakorolhat a későbbi teljes életpályára. Jellemzi ezt az életszakaszt, hogy nem történt még meg a társadalmi státuszváltozás tudatosulása, a beilleszkedés nem zajlott még le valamennyi részterületen, az egzisztenciateremtés alapgondjai nem oldódtak meg, s nem állt be viszonylagos egyensúly a képző intézmény és a munkahelyi hatás között. A képző intézmény hatása még erős, de már reálisabban, elfogulatlanul látják a szerepét, mint közvetlenül a kibocsátáskor. A képző intézmény befolyásolási monopolhelyzete mellé egyéb tényezők (munkaélmények, a vezetőség hatása, munkahelyi élmények, munkahelyi környezet, továbbképzések és az olvasmányok, szakirodalom stb.) lépnek be. A pályakezdők határhelyzete miatt mind a képző intézmény, mind a munkáltató számos tanulságot szűrhet le. Az értelmiségiek pályakezdésére is jellemzőek a már említett tényezők: a munkával való találkozás, a társadalmi munkamegosztásba való bekapcsolódás biológiai-fiziológiai-pszichológiai-társadalmi folyamat.

Az értelmiségi fiatalokban másként zajlik le ez a jelentős folyamat, hisz ők 22-24 évesen, viszonylag kialakult személyiséggel, értékrenddel, attitűdvilággal, orientációs rendszerrel lépnek be a társadalomba. A társadalom normarendszere és az egyén értékrendszere rendszerint különbözik. Szinte törvényszerűen diszkrepanciában van. Mint említettük, a pályakezdő értékrendszere még a "karantén világban" kialakult értékrendszer.

Kérdés: mennyire lehet és kell a tanulmányok során felkészíteni erre a diszkrepanciára? Hogyan oldódik meg (fel) a diszkrepancia? Milyen az ellentmondás jellege? Mennyire tér el alapkérdéseiben? Milyen a nagyságrendje, az eltérés mértéke? Elmondhatjuk, hogy a magyar társadalom értékrendjének ellentmondásai még fokozottabban vannak jelen a pályakezdő értelmiségnél. (Bánlaky 1976.)⁴¹

Szövényi Zsolt szerint "Szükség van a tanítóvá válásnak arra a szakaszára, amelyben a nevelők pályakezdőként tapasztalják meg a tanítói munka felelősségét, alakítják ki pedagógiai stílusukat, válnak egy-egy tantestület, iskola teljes értékű aktív tagjaivá. A képzés keretében bármennyire modellezzük pl. a tanító-szülő kapcsolatot, adunk lehetőséget a találkozásra, a partneri kapcsolat stílusát valójában a pályakezdés első éveiben alakítják ki pedagógusaink.

....ez a beilleszkedés a pedagógus szocializációja szempontjából fontos időszak már kívül esik a képző intézmények hatáskörén. Gyakran senki földje. Pedig tudjuk, hogy a diploma átadásával nem fejeződött be a képzés. az iskolák vezetői, a szakmai munkaközösségek, a szaktanácsadók, vagy talán erre a feladatra felkért tapasztalt kollégák szervezett segítségére lenne szükség a képzés befejezéséhez. Jó kezdeményezések már ismertek, de ezek intézményes rendszere még nem alakult ki hazánkban. A legjobb iskolákat, pedagógusokat kell megnyerni külső gyakorlólhelyeknek, gyakorlatvezetőknek, minél több modellt ismerjenek meg a jelöltek". (Szövényi 1989.)⁴²

A beválást a felvétel és alkalmassággal való kapcsolatában kell vizsgálnunk. Az alkalmasság és a szakmai beválás, helytállás az egész ember fejlődésének, nevelésének és önnevelésének eredménye, egyszersmind egy élettávra szóló feladat. Ebben a folyamatban bármiféle kiválasztásnak, így a felsőoktatási felvételi vizsgálatok bármiféle formájának csak akkor van értelme, ha az egész személyiség és a teljes folyamatrendszer figyelembevételével valóban jobbitják a szakmai beválást és helytállást.

A hazai felsőoktatásban két évtizede folynak szervezeten a kutatások egy hatékony felvételi rendszer kidolgozására. Sajnos, igen kevés és a gyakorlatra átültethető eredményt tudnak felmutatni mind az egyes képző intézmények, mind a felsőoktatás egész intézményrendszere. Az érvényben lévő felvételi rendszer annyira esetleges és megalapozatlan volt, hogy még hatástalanságát sem lehetett mérni a megbízható kritériumok hiánya miatt.

Remélhetőleg az intézményi önállóság növelésével minden intézmény a maga profiljának megfelelően kidolgozza a maga felvételi követelményrendszerét. Eddig nem voltak tisztázva a kompetenciaterületek és határok e bonyolult problémakörben. Még ma sem azok, s amíg nem lesznek tisztázottak az alkalmasság megítélésében a szakmai, a pszichológiai és orvosi illetékességi körök, s ezek rendszerként funkcionáló kapcsolatai, addig a további kutatások is hasonló "eredményre" vezetnek.

A kutatások egy részének nem volt és nincs szakmailag és pszichológiailag megalapozott rendszerszemléletű koncepciója, illetve ott ahol van és volt, ott nem veszik kellő súllyal figyelembe.

Ez a helyzet jellemezte természetesen a tanítóképzők felvételi rendszerét is. A felvételi rendszer sok más hibája mellett túlságosan az ismeretekre, az emlékezet teljesítményére épített, tehát a lexikális (enciklopedikus) tudásra koncentrált. Nem tudta tettenérni a választott pályára való alkalmasságot és fejleszthetőséget. Kísérletek indultak az utóbbi években Zsámbékon és Szekszárdon stb. A Budapesti Tanítóképző Főiskolán már régebben. (U. Komoly Judit (1978.)⁴³ (Deli 1990.)⁴⁴ (Kádár 1989.)⁴⁵

Az előbbiek lényege: az oktatási folyamatban végbemenő minőségi kritériumokra épülő szelekció. E kritériumok alkalmassági mutatói a felsőfokú tanulmányok, a pályaspecifikus- és személyi alkalmassági jegyek kimutatására épít.

A bajai Eötvös József Tanítóképző Főiskola nem kísérlet formájában ugyan, de a korszerűsítési követelményeknek, törekvéseknek engedve fokozatosan javít felvételi rendszerén. Néhány éve vezette be újból az ének-zenei alkalmassági vizsgát. A téma feldolgozása idején állapították meg, hogy a felvételi tájékoztató tanúsága szerint ki fogja bővíteni beszéd-, testi-, vizuális - és egészségügyi alkalmasságra. Jó lenne a pedagógiai alkalmasságot is vizsgálni. Feltehetőleg az ún. átirányítási rendszer is megszűnik, ugyanis nem biztos, hogy a jogásznak indult jelöltből jó tanító lesz, mert magyar nyelv- és irodalomból és történelemből felvételizett. Tulajdonképpen azokat a feltételeket nehéz maradéktalanul megteremteni, amelyeket a vizsgálati eljárások a megbízható eredmények érdekében pontosan előírnak.

Völgyesy Pál (1973.)⁴⁶ a következőképpen foglalja össze:

- "1. Az alkalmasság megítélése jól kidolgozott szakmai követelményrendszert tételez fel. (pályatükör)
2. Az alkalmasságot - érvényességének ellenőrizhetősége érdekében nem lehet általában kimondani, hanem pontosan meg kell határozni azokat a területeket, amelyekre megállapítottuk.
3. Az alkalmasság megállapításánál a személy adott pillanatban nyújtott teljesítményét mint aktuális szintet viszonyítjuk a követelményekhez prognosztikus igénnyel. (Statikus állapot megítélése)
4. Az alkalmasság érvényességének relatív értékét minden esetben a beválás elemzése támasztja alá, ami egyúttal megköveteli - adott szakterületen belül - a beválás feltételeinek meghatározását."

Olyan pályaalkalmassági vizsgálati módszer kidolgozására lenne szükség, amely komplex, integrált témakörök szerinti szóbeli felvételi rendszerből áll, valamint az alkalmasság és rátermettség hatékonyabb, biztonságosabb vizsgálatára nagyobb súlyt helyezne (itt gondolunk a pedagógiai képességekre, a személyiség irányultságára, stb.).

A felvételi eljárás mai rendszere nem a leendő pálya eredményes gyakorlása szempontjából szükséges képességek, személyiségvonások, a pályára való alkalmasság, rátermettség alapján szelektál, hanem a diploma megszerzéséhez szükséges képességek szerint. A bekerülés feltételei közül döntő szerepet a jelölt felkészültsége játssza, mivel a felvételhez szükséges pontszámokban elsősorban ez tükröződik. A tehetség, rátermettség és magatartás a tanítói pályán legalább annyira szükséges tényezők, ha nem szükségesebb, mint a lexikális tudás.

Érthető, hogy napjainkban erősödik az igény olyan felvételi eljárás iránt, amely a jelötekből minél több és a szaktárgyi felkészültség színvonalának megállapításánál jóval többet mutató információt képes adni, mégpedig olyan információkat, amely segítségével a pályakövetelmények alapján a pályára alkalmasság, a beválás az eddigieknél nagyobb biztonsággal előre jelezhető.

Az adottságok által determinált alkalmasság vizsgálatában az ének-zenei, a mozgás és az ábrázolás készségeinek mérésén túl, sőt azt megelőzően azt kellene vizsgálnunk, hogy milyenek a nevelői képességek szempontjából kiemelkedő fontos adottságok.

Szükséges lenne tehát kimunkálni a korszerű pedagógiai képességek kialakítását megkönnyítő adottságok elméleti rendszerét, az olyanokat, mint például a kapcsolatteremtő képesség, a kommunikatív képesség, a konstruktív képesség, a szervező képesség, a pedagógiai képzelet. (Kuzmina 1963.)⁴⁷

Lényegesen hatékonyabb program lenne kialakítható a tanítóképzésben akkor, ha a sajátosságok bizonyos körének adott szintjére lehetne építeni. Nem is szólva a számos esetben kiszűrhetővé váló pályakudarcról és későbbi csalódásról.

Felvételi kísérleti programok a tanítóképzőkben szép számmal kezdenek megjelenni. Kiterjesztett alkalmazásuk a témakutatás éveiben még nem vált lehetővé. Ebben a témakörben különböző kutatócsoportok, intézmények egymástól függetlenül, jórészt egymás kutatási területét alig ismerve többirányú kutatómunkát végeznek.

Az alkalmasságvizsgálatnak és a beválási kontroll-vizsgálatnak egyaránt a specifikus pályakövetelményekből kell kiindulniuk, s metodikájának néhány jól meghatározott lépésben kell történnie.

A tanítói munkára vonatkozó korrekt behatárolt egységes tevékenység és követelményrendszer nincs jól kidolgozva. Falus a "mesterségbeli tudás" tartalmát, jellegét, szerepét jól körülhatárolja. Ungárné Komoly Judit: A tanító személyiségének pedagógiai pszichológiai vizsgálatában (1979.)⁴⁸ a felvételi alkalmassági vizsgák jobbítására törekszik, mint a téma felelőse.

Rókusfalvy (1988.)⁴⁹ szerint is szükséges lenne a beválás bizonyos feltételekhez kötött tudományos elméleti kutatása. Tekintettel a szakmai és társadalmi beválás problémájának igen összetett jellegére, kutatásának tudományos feltételei közé tartozik nemcsak a személyiségelméletnek megfelelő fejlettsége, hanem a pályalélektannak (pályakövetelmények, pályaprofil stb) viszonylag differenciált kidolgozottsága, a specifikus pszichodiagnosztikai és alkalmasságvizsgálati eljárások, a statisztikai eljárások, valamint statisztikai-matematikai módszerek megfelelő kialakítása. Kihangsúlyozza az alkalmasságvizsgálatok és a beválási kontrollvizsgálatok egymásra utaltságát.

A leendő pedagógusok felvételét, alkalmasságát vizsgálva nagy vétség lenne, ha néhány fogalmat nem tisztáznánk. Ezek: a pálya, a hivatás és a hivatástudat.

Pályának nevezzük az ember azon sajátos munkatevékenységét, amely az adottságain alapul és amelyet a társadalmi termelés által műszakilag, gazdaságilag és szervezetileg meghatározott formában viszonylag szorosan és tartósan végez. (Rókusfalvy 1985.)⁵⁰ Egyes kedvező esetekben a pálya az egyén számára hivatássá válik. Ez akkor következik be, ha az illető átfogó pályamotivációja a személyiség legmélyebb rétegeiben gyökerező, az életpálya sajátos tevékenységére irányuló ideológiailag megalapozott érzelmi felhangokkal átszőtt tudatos aktív állásfoglalás (Csirszka 1963.)⁵¹

A hivatás tehát szubjektíven és etikailag pozitívan értékelt pálya, amelynek gyakorlása a dolgozó ember oldalából a személyiség magasfokú integrációját, önmegvalósítását eredményezi a társadalom szemszögéből maximális mennyiségi és főként minőségi munkateljesítményt jelent.

Vannak olyan foglalkozási ágak, amelyeknél a hivatástudat jelenléte "szerencsés többletet" jelent, s hiánya társadalmi szempontból nem túlságosan feltűnő. A pedagógus pálya azonban olyan szakma, amelynek gyakorlásához a hivatástudat nélkülözhetetlen. (Duró 1974.)⁵²

Az ifjúkor - a fiatal felnőtt

Úgy gondoljuk, ha végzett hallgatók pályakezdését figyelemmel kísérjük, feltétlenül át kell tekintenünk az ifjúkor, illetve az érett személyiség alakulását.

Milyen az érett személyiség? G.W. Allport (1980.)⁵³ szerint tisztán pszichológiai összefüggésben gondolkodva nem adhatunk erre választ. ("egészséges, ép, érett"). Bizonyos mértékig etikai ítéleteket is igénybe kell venni.

Igen érdekes és izgalmas, szép kora az embernek ez az életszakasz. Nem véletlen, hogy pszichológusok sora próbálja jellemezni a pszichológia minden ágából megközelítve. Freud és Callot ismert leegyszerűsítő meghatározása mellett. Allport megjegyzése is igaz: "A felnőtté válásnak annyi módja van, ahány egyén felnő a világon".

Erikson a fiatal felnőtttség kritériumának az intimitást jelöli meg. Az én-azonosság érzését hangsúlyozza elsősorban, azt az érzést, amelynek kialakulása olyannyira égető problémává válik.

Anélkül, hogy szilárdan meg ne alapoznánk az identitásunkat, ("Ki vagyok én?") nem juthatunk el az érettség fokára. Az érettség javasolt kritériumai: Az egészséges ember személyiség tevékeny ura környezetének, személyisége bizonyos fokig egységes és képes arra, hogy pontosan észlelje mind a világot, mind önmagát. A legszilárdabb személyiségnek is vannak gyengeségei, visszaeső életszakaszai, érettségük kialakításához a környezet támogatása szükséges.

Allport ismert érettség-kritériumai elfogadottak. I. Kon (1969.)⁵⁴ szerint "Az ember akkor válik felnőtté, ha felelőssé lesz saját életéért." Gondolatai ma is aktuálisak az ifjúság tevékenységének, szerepének köréről, a jövőre való felkészüléséről, önértékelésének érettségéről, eszményeinek változásáról. Magunkra találni annyit jelent, mint megtalálni helyünket az életben. Bírálataival egyetértve, miszerint az érettséget nem szabad azonosítani a megállapodottsággal, ez túl didaktikus felnőttkép lenne.

A személyiség, akár a történelem, mindig befejezetlen, tökéletlen, mindig a jövőbe-irányultság, alkotás, keresés jellemzi.

Moore (1976.)⁵⁵ a munka világára történő szocializációt emeli ki: egy foglalkozás elsajátítását, végzését, társadalmi szerep, szerepek végzését.

Pataki F. (1969.)⁵⁶ szerint az ifjúkorban a szocializáció szerkezetében lényeges változások mentek végbe: a növekvő társadalmi mobilitás kiszélesítette az egyén számára elérhető csoportok számát, növelte a bennük innovált, komplexebbé vált értékek és szerepek alternatíváit. Mindez tartalmilag is átalakította a szocializáció erőterét: hangsúlyossá tette a serdülő és ifjúkor szocializációját.

Csirszka János (1966.)⁵⁷ az ifjúkor fiziológiai alapjait vizsgálva megállapítja, hogy a serdülőkor befejezésével a szervezetben olyan élettani feltételek jönnek létre, amelyek a beilleszkedést elősegítik.

A központi idegrendszer, valamint a neoendokrin rendszer fejlődésének stádiuma lehetővé teszi, hogy nagyobb számban kialakuljanak az alkalmazkodás fiziológiai bázisai. Az alkalmazkodóképesség tekintélyes megnövekedése mellett megindul a tartóulás szilárd folyamata is, az időlegesen kialakult feltételes reflexek megszilárdulnak, az agykéregben bizonyos "bejáródások" jönnek létre. Ennek alapján a szervezetben elő van készítve az út a realitás elvének elfogadására, a fejlődési tendenciák beépülésére és a pálya integrációjára. Mindez azonban még csak lehetőség.

Az ifjúkor és a fiatal felnőttől szóló pszichológiai szakirodalom nem olyan gazdagon kidolgozott, mint az előző életkori szakaszoké. Ezzel az életkorral kevesebbet foglalkoznak, illetve leírása, jellemzése viszonylag fehér folt maradt a fejlődépszichológia irodalmában.

A fejlődéstan általános kategóriái nem adnak kellő támpontot, mert nem azonos állapotot tükröző egységes tömegre, hanem rétegenként eltérő körülmények között növekedő ifjúságra kell ezeket vonatkoztatni. Nagyon eltérő úton jutnak el a fiatalok a felnőtté váláshoz.

Az ifjúkort megelőző szakaszok kihatnak nemcsak az ifjúkorra, de a felnőtt életre is. Az egész fejlődési folyamat nagymértékben függ annak a környezetnek a sajátosságaitól, amelyekben nevelkedett a fiatal. A fejlődéslélektani szakirodalom e fenntartások mellett az ifjúkort a 18-25 életévek határai közé illeszti. Az ifjúkor megismeréséhez nagyon fontos minél több objektív adatot gyűjteni.

Az életkori határok megállapításához azokra a meghatározó körülményekre kell támaszkodni, amelyek eligazításul szolgálnak tekintetben, hogy mikor tekinti a társadalom felnőttnek a fiatalt, meddig adja meg az ifjúság számára a felmentést a felnőtt felelősség, a társadalmi munkában való részvétel alól. Figyelembe kell venni, meddig terjed az oktatás, mikorra tekintenek pályakezdő szakembereket teljes értékű munkaerőnek.

Ez a felsőfokú végzettségű szakemberek esetében olykor elérheti a közel 30. életévet. Az egyetemet és főiskolát végzett pedagógusok, ha az első felvételi vizsgán bekerülnek a felsőoktatásba, 23-24 évesen végeznek.

Más felfogás szerint nem lehet pontosan évekhez kötni, sem ismérvekhez, sem feltételekhez a felnőtté válást. A személyi eltérések is rendkívül jelentősek. Olykor a család által eltartott diák, aki ugyan még nem kereső, még nem találta meg helyét a munkában, de már érett, kialakult az érzelmi élete, a társadalmi felelősségérzete: az önálló családi és egyéni életre való igénye és képessége. A személyiség éretté válása, a felnőttiségre való felkészülés nem kötődik naptári évhez. (Buda-Havasné 1974.)⁵⁸

A valóságban még tudatos és kemény önevelő munka szükséges ahhoz, hogy a normális felnőtt ember életét irányító realitás-elv és a tudatosan irányított elfogadott fejlődési tendencia a valóságban is átvegye az uralmat az egyéb gyermekkori szokások és mechanizmusok felett.

".....az ifjúságról alkotott kép módosulni látszikMa a huszonévesek életkorukhoz képest inkább meglepő életközelségükkel, valósághoz kötöttségükkel, realitásukkal, valamint a jövővel és annak minden bizonytalanságával szemben tanúsított jó adag magabiztosságukkal tűnnek fel. Mindkét lábukkal szilárdan a valóság talaján állnak és ennek ellenére, vagy talán ezért, nagy adag őszinte bizalommal rendelkeznek." (Hegedűs T. 1988.)⁵⁹ Az ifjúkor meghosszabbodott, ezt gyakran indokolják azzal, hogy a bonyolult kultúra elsajátítása hosszabb időt igényel.

A felnőtt szerepbe való átmenet viszonylag gyorsan végbemegy - a "gondtalan" diákélet után néhány hónappal be kell illeszkedni az új környezetbe, kollégák, gyerekek, szülők, illetve falu vagy város közösségébe. Ugyanakkor a saját szüleitől függetlenedni, önálló életet kezdeni. Az érettség külső kritériumai viszonylag könnyen, belső meghatározói már nehezebben állapíthatók meg. (Buda Béla. - Havas Ottóné (1974.)⁶⁰ szerint:

a.) az az ifjú mondható érettnak, aki megtalálta az egészséges csatornákat érzelmei kifejezésére, és azokat egyúttal a kívánt mértékben ellenőrizni is tudja. Megtanulta, hogyan gátolja érzelmei külső kifejezését, valamint azt, hogy figyelmen kívül hagyjon sok olyan ösztönzést, melyet élete korábbi éveiben feszültségelődező jelleget mutattak. Rugalmasságot fejleszt ki az élet kikerülhetetlen balsikerei, csalódásaival szemben.

b.) "Szembenéz az élet jelenségeivel". a kellemetlenekkel ugyanúgy, mint a derűsekkel.

c.) Önmegvalósítása maximumának érdekében megfelelő alkalmazkodóképesség kialakítása fontos, de a külső orientáció megfelelő egyensúlyát meg kell találnia. Ez is folyamat eredményeként jön létre, válik belsővé.

d.) Kialakult felnőtt autonóm személyiséget fejleszt ki saját jogán (az otthonon kívül.)

e.) Túllépett bizonyos, önmagáról alkotott fogalmakon, amely szerint valakinek a fia, testvére, diákja, stb. kialakulnak az eszményei.

f.) Kielégítő kapcsolatot létesített saját nemével és a másik nemmel. Kifejlesztette a szülői érzelmet, illetőleg az érdeklődést a következő nemzedék létrehozatala iránt, ami magába foglalja az életben való hitét és a maga helyét a világ dolgainak általános rendjében. Sikeresen megkezdett egy hivatást, amely lehetővé teszi az önmegvalósítást. Eredményes kapcsolatot teremtett másokkal, és megfelelő ismereteket szerzett a csoport-helyzetekről. Vannak jó barátai, de nem szolgai módon lojális irántuk.

Fenn tud tartani hatásos érzelmi és társadalmi kapcsolatokat még olyan emberekkel is, akiknél bizonyos dolgokat helytelenít. Megtalálta a helyét a társadalomban, és kielégítő módon alkalmazkodott a lényeges társadalmi intézményekhez mind helyi, mind pedig a legnagyobb "szinpadon".

g.) Meghatározta a maga viszonyát a világhoz, ésszerű erkölcsi kódexet és életfilozófiát fejlesztett ki, interiorizált. Ez a filozófia biztosítja számára, hogy megfelelő fogalmat alkosson magának a világegyetemről és abban elfoglalt helyéről. Erkölcsi kódexe mércéül szolgál cselekedetei számára.

Ez a kódex racionális és rugalmas, hiszen az a funkciója, hogy megvalósítsa alapvető célkitűzéseit az összes érintett személy legnagyobb javára cselekedni. Ez a kódex vezeti őt ahhoz, hogy megválassza viselkedési sémáit filozófiájából következően alkalmazkodva a társadalom érvényes kódexéhez.

"Az egyetemi korosztályhoz tartozó ifjúságnak egyik legjellemzőbb vonása: a választott élethivatás gyakorlására, s ezzel együtt a társadalmi beilleszkedésre való szakmai, társadalmi és emberi szempontú felkészülés. Ez a törekvés az ifjúkori személyiség általános irányultságának egyik fontos fejlődéstani jellegzetessége. Ezzel összefüggésben hangsúlyozottan kell figyelembe venni a nevelőmunkában a felsőfokú szakemberképzés hivatásközpontúságát, mint a személyiségformálás egyik legfontosabb, meghatározó tényezőjét". (Duró 1979.)⁶¹

A hivatástudat és hivatásszeretet elmélyítése és a tanári munkára való közvetlen előkészítés szempontjából kiemelkedő jelentősége van az első gyerekekkel való hosszabb találkozásnak.

Az egyetemi tanulmányok befejező, szintetizáló szakasza, bizonyos mértékig előrejelzést ad arra vonatkozóan, hogy a végző hallgatók mennyire felelnek meg a pályakezdő pedagógusokkal szemben támasztott követelményeknek. (Duró 1974.)⁶²

TANÍTÓKÉPZÉS

A tanítóképzés 1955-ig középfokú volt, a 8 osztályos általános iskolára építve. 1955-től felsőfokúvá vált, érettségi után fogadták a diákokat, két év alatt felsőfokú végzettséget adtak, 1975 óta pedig ténylegesen főiskolai diplomát 3 év alatt.

Ennek a "nagyszabású kísérletnek" (felsőfokú képzés bevezetésének) aprólékos hatáselemzését jelenleg még nem tudjuk elvégezni. (Fábián 1990.)⁶³

Korunk sok változást követelt az alsófokú oktatásban dolgozó és az azt kutató szakemberektől. Csak az utóbbiak közül néhány:

Az 1985-ös Törvény az oktatásról, valamint az 1978-as nevelési-oktatási terv helyett új dokumentumok születtek, születnek, módosulnak. Iskolakísérletek folynak, alternatív tantervi koncepciók jöttek létre.

Ha csak az olvasás tanításának különböző módszereire gondolunk, s az ezzel kapcsolatos iskolákra, megállapíthatjuk, hogy a pedagógus pályakezdők helyzete igen nehéz, de gyakorló kollégáiké sem könnyebb.

A pedagógusképzés fejlesztésével foglalkozó szakember első megválaszolandó kérdése, hogy a változó körülmények között hogyan módosul a "tanítóképünk" milyen legyen a tanítómodell, mi legyen a képzés célja.

Mi a tanítókép? Egyfelől a tanítás globális megítélését, a közvélemény amorf értékítéletét tartalmazza a tanítók szakmai hozzáértéséről, hatékonyságáról, társadalmi presztizséről.

Másfelől a tanítók önmagukról alkotott véleményét jelenti: mennyire érzik szakmailag-emberileg felkészültnek magukat, miféle társadalmi megbecsülést tapasztalnak, milyen a munkájuk hatékonysága, miféle lehetőségekkel rendelkeznek. (Fábián 1990.)⁶⁴

Sokféle munkakörű pedagógus közül két alaptípust jól elkülöníthetünk. Az egyik típusba azokat sorolhatjuk, akik nevelői hatásukat meghatározóan szaktanári tevékenységükön keresztül fejthetik ki.

A másik csoportba az óvodában és az általános iskola kezdő szakaszában dolgozó nevelők tartoznak, akiknek hivatása a személyiség formálása, a szocializációs folyamat segítése, a képességek kibontása, a tanulási, művelődési szokások kialakítása, az alapozó nevelőmunka.

Tanítóképzésünk céljaként azt a gyermek felé forduló nevelőt állítjuk előtérbe, aki ismeri a gyermeket, és kreatív módon segíti, fejleszti annak személyiségét. A tanítóképzés egészétől ezt a szellemiséget kell számonkérni. Az alapozó munkára kell koncentrálnunk. Olyan szilárd alapokat kell teremtenünk, amelyre biztonsággal építhető bármilyen magas, egyben konvertálható tudás.

Az általános iskola célja: egészséges és edzett, fejlett kommunikációs képességekkel és logikus gondolkodással rendelkező reális önellenőrzést-önértékelést végző, a folyamatos önművelés és önnevelés igényével bíró nemzedéket neveljen. (Tuza 1990.)⁶⁵

Éppen ezért a pedagógusképzés (tanítóképzés) tanterve nyitott és rugalmas kell hogy legyen. Biztosítsa a hallgatók kreativitását. Párosuljon igényességgel és következetességgel.

Fogja át azokat a viszonylag szilárd, maradandó, feltétlenül szükséges filozófiai-, etikai-, pedagógiai-, pszichológiai-, szakmai gyakorlati ismereteket, amelyek nélkül nincs jó pedagógus.

Tegye lehetővé, kényszerítse ki ezen ismeretek, készségek elsajátításának következetes értékelését. Másrészt biztosítson széleskörű lehetőséget a fakultatív jellegű önképzéshez, tegye lehetővé a különmunka révén szerzett többletérték reális elismerését. (Szövényi 1989.)⁶⁶

A pályára kerülés szűrőrendszerét ki kell munkálni a már olyan sokszor hiányolt és hangsúlyozott alkalmasságvizsgálatok rendszerét interdiszciplináris megközelítéssel kialakítani és működtetni a pszichológiai-pedagógiai, biológiai, szociológiai és testneveléstudományi, stb. szakemberek összefogásával.

Hogy az embernevelésre alkalmas személyek kerüljenek a főiskolára, akik képesek a meglévő ismereteik átadására ugyanúgy, mint a gyermeki személyiség megismerésére és fejlesztésére, tudnak bánni az egyes emberekkel éppúgy, mint csoportokkal. De erre nemcsak képesek, hanem szívesen vállalják azt, örömmel végzik. (Szeléni 1990.)⁶⁷

A jövő tanítóképzését alapvetően egy kettős kimeneti szabályozórendszer tudja megújítani. Az "első kimeneti szint" a képzésből kikerülő, a pályára lépő szakembergárda beválása, helytállása (szakmai kompetenciájuk és tanítómesterségbeli tudásuk, képességeik szerint). a "második kimenet" szintjét az általuk nevelt kisiskolások értékeivel (tudásával, képességeivel, viszonyulásával, stb.) lehet tárgyilagosan megragadni.

".....hazánkban sosem volt tündöklő a tanítókép! Jelenleg pedig fájdalmas megállapítani - kifejezetten rossz, túlságosan lehangoló! A tanítótság tekintélye a mélypont közelébe zuhant: presztízse az utolsók között van az értelmiségi szakmák között". - írja Fábián Zoltán. Sajnos állításai igazak..

AZ EÖTVÖS JÓZSEF TANÍTÓKÉPZŐ FŐISKOLA SAJÁTOS HELYZETE

Az Eötvös József által alapított tanítóképzők közül a bajai többek között azzal tűnik ki a többi "képző" közül, hogy létrejöttétől kezdve a mai napig tanítóképzés folyik itt. (A világháborúk sem szakították félbe a tanítást.)

A tanítóképző a centrumoktól távoli kisvárosok minden előnyével és hátrányával rendelkezik.

Évfolyamlétszámaink 160 körüliek. A nappali hallgatók száma jelenleg 480. Tanítóképzés levelező tagozaton is folyik, de ebben az évben utoljára. (1992.)

Igen differenciált feladataink vannak a magyar, német és délszláv tanítóképzés mellett: óvóképzés is folyik mindhárom nyelven. A német és délszláv nemzetiségi képzésként. Átképzés folyik óvóból tanítóvá, majd tanítóból óvává. Ezen kívül intenzív képzés folyik a már régebben végzettek posztgraduális képzése, valamint intenzív német szakkollégiumi képzés. Két éve veszünk részt gyógypedagógusok képzésében. A felsoroltakon kívül továbbképzések is folynak intézményünkben, mint a Tanítók Nyári Akadémiája, vagy a mentori továbbképzés, stb.

A kutatás idő alatt hallgatóink az általános tanítói oklevél megszerzése mellett 1980-ig két tárgyból, majd 1981-től egy tárgyból kaptak alaposabb felkészítést, ún. szakkollégiumi képzést. Ezek a tárgyak az általános iskolákban tanítandó tantárgyak mellett népművelést és könyvtár - szakkollégiumi tárgyakat is jelentettek vagylagosan.

A szakkollégiumi képzés megszüntével (jelenleg) tanító-népművelő, tanító-könyvtár, és tanító-idegen nyelv (angol, orosz vagy német) képzésfolyik. Francia és olasz nyelv tanulására is lehetőségük van.

Beiskolázási területünk: Bács-, Békés- és Csongrád megye. A beiskolázási határok megszűnése után gyakorlatilag az egész ország területe.

A hallgatók jellemzése

Az 1985-ös adataink szerint hallgatóink 76%-a végzett gimnáziumban, a többiek szakközépiskolában. 69% jó rendű, 9% jeles, a többi közepes. Közel ilyen volt az arány a többi évben is.

Az adatokból kitűnik, hogy a pálya nem a legjobbakat vonzza. Az 1988-ban végzettek diploma - átlaga a 25%-os minta alapján jeles 3,3%, jó: 63,3%, közepes: 33,3% (1. sz. melléklet.). Míg új kollégiumunk nem volt, a hallgatók 47-53%-a lakott albérletben. (A fiúk mind.)

Hallgatóink 62%-a városból, 38%-a faluról jött. A főiskolai évet megelőzően 26,82% dolgozott: ebből 17,07% képesítés nélküli pedagógusként, 4,8% fizikai munkásként, egyéb 4,95% (laboráns, asszisztens, eladó, stb.) A többiek közvetlenül a középiskola után főiskolára, felsőfokú intézménybe jelentkeztek, zömmel a tanítóképzőbe.

Származásuk szerint is "illik" bemutatnunk őket. Az apa szellemi dolgozó: 43%, fizikai dolgozó: 46/%, nyugdíjas: 4%, válassziány: 7%. Ha a család által, illetve a településkultúra által okozott lemaradást a hallgató a középiskolában nem tudja pótolni, a főiskolán ez szinte lehetetlen. (2. sz. melléklet.)

Esélyeik már a főiskolai indulásnál sem egyenlőek. A hallgatók szelektálódnak az iskolatípus (amelyből jöttek) és a tanulmányi eredményeik alapján. Hallgatóink előéletéről, neveltetéséről, pályaindítatásáról több évfolyamnyi anyag áll rendelkezésünkre, ami feldolgozásra vár.

A feltárt anyagból megállapítható, hogy a hallgatók pályaválasztásában a család és az iskola pályaorientációs tevékenysége és a tanulók iskolában szerzett közvetlen tapasztalatai játszottak szerepet, de a döntés a legtöbb esetben a tanulóé volt.

Az elsősorban a tanítóképzőbe jelentkezettek zöme gyermekkorától szeretne tanító lenni. Legtöbben igen reálisan látják neveltetésüket. Rokonszenves tanáraikra gondolva a közvetlen hangnemet emelik ki, a jó tanítás képességét.

Azokat a tanárokat szerették, akik követeltek, de sokat kaptak tőlük. A szeretetet, törődést, becsületességet, igazságosságot emelik ki. Ellenszenves volt tanáraiknál az agressziót, gorombaságot, megszegyenítést, igazságtalanságot, kivételezést és a "felsőbbrendűséget" jelölték meg a szabad válaszokban. A főiskolai tanároktól a legtöbben nem várnak nevelést, példamutatást annál inkább.

Mint minden felsőoktatási intézményben, így nálunk is a szakképzés mellett a művelődési és az interperszonális igények rónak nagy terheket mind a hallgató családjára, mind az államra. Sajátos függőségi helyzetben vannak az iskolával, szüleikkel. Gazdaságilag sem felkészültek az önálló életre.

E-25

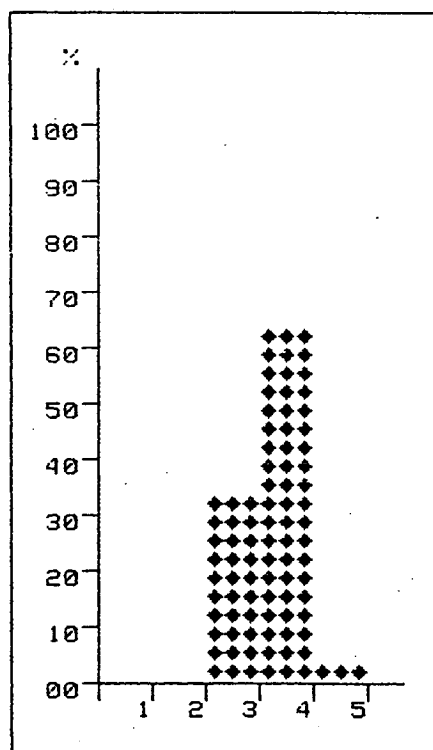
GYAKORISÁGI TABLAZAT

N= 30

OSZTÁLY JELE	GYAKO- RISÁGA	RELATIV GYAK. %	KUMULATIV GYAK.	REL. KUM. %
1	0	.0	0	.0
2	0	.0	0	.0
3	10	33.3	10	33.3
4	19	63.3	29	96.6
5	1	3.3	30	100.0

E-25

N= 30



Megjegyzés: a diploma átlaga a szigorlatot, zárótanítások, a szövegfeldolgozás védelme átlagát tartalmazza

Diplomájának átlaga

1	elégtelen	4	jó
2	elégséges	5	jeles
3	közepes		

1.sz. mell.

2. sz. melléklet

	I. évf.	%	II. évf.	%	III. évf.	%	Összesen	
Férfi	13	8,4	11	8,7	18	13,2	42	10%
Nő	142	91,6	116	91,3	118	86,8	376	90%

Iskolai végzettség

Gimnázium	131	84,5	94	74,0	110	80,9	335	80,1
Szakközép	24	15,5	33	26,0	26	19,1	83	19,9

Lakóhely

Város	90	58,1	52	41,0	68	50,0	210	50,2
Község	63	40,6	72	56,7	66	48,5	201	48,1
Tanya	2	1,3	3	2,3	2	1,5	7	1,7

Családi körülmények

teljes cs.	129	83,2	106	83,5	102	75,0	337	80,6
csonka cs. anyával	15	9,7	13	10,2	20	14,8	48	11,5
csonka cs. apával	9	5,8	6	4,7	7	5,1	22	5,3
egyéb	2	1,3	2	1,6	7	5,1	11	2,6

Lakás a főiskolai évek alatt

Kollégium	86	55,5	49	38,6	68	50,0	203	48,6
Albérlet	31	20,0	50	39,4	47	34,6	128	30,6
Bejáró	18	11,6	22	17,3	9	6,6	49	11,7
Egyéb	20	12,9	6	4,7	12	8,8	38	9,1

Tevékenységstruktúrájukból most csak a munkát, a tanulást emeljük ki. A tanév az egyetemeken és a főiskolákon azonos tagoltságú, azonos szervezeti- és munkaformákkal. Az előadások és a szemináriumok száma adott. A heti óraszámokat az MM a diákkövetelésekre maximálta.

1980-ban a hallgatók 40%-a munkavégzéssel 48-54 órát töltött.

1985-ben már csak 23%-a, a többiek ennél kevesebbet. (Szabadi 1989.)⁶⁸

1980-ban a hallgatók 94%-a járt rendszeresen előadásra.

1985-ben már csak 76%.

Kötelező olvasmányt heti 8-12 órában olvastak. Ha a tudományos munkát vizsgáljuk, megállapíthatjuk, hogy 1980-ban a hallgatók 57%-a, 1985-ben 66%-a nem végzett semmiféle tudományos munkát. A TDK-nak is nagyon kevés tagja volt.

Kedvelt tárgyaik: a gyermekirodalom és a pszichológia, legkevésbé kedvelt: a matematika, a marxista tárgyak és az orosz nyelv. (1985.).

Tanulmányi problémáikat 68 illetve 63%-ban a társaik segítségével oldják meg, 24 illetve 29%-ban maguk és csak 4-4%-ban kérnek tanári segítséget. Ennek okait jó lenne elemezni.

A centrálisan készített tantervek szerint folyt az oktatás 1986-ig. A tanterveket 1959-től 3-6 évenként módosították.

Nőtt az óraszám, nőtt a tantárgyi szétagoltság, nőtt a hallgatók egésznapos tantárgyi elfoglaltsága. (pl. 1976-ban a heti kötelező óraszám 31,6 volt.) Az alapvető szaktárgyi képzés illetve a gyakorlati képzés időtartama csökkent.

Az oktatók gyakorlati képzésben való részvétele a tanító szakon szinte teljesen megszűnt. Ezek a tények negatív hatással voltak az intézmény oktatóinak kiválasztására, egyebek mellett a gyakorlatra orientáltságára.

Alapvetően a tanterv stratégiai célok eredményes megvalósítására való törekvés jellemezte az intézmények teljesítményét. (Lukács 1989.)⁶⁹

A hallgatók zöme 1-2 órát olvas hetente szépirodalmat, rádióhallgatásra is ennyi jut, televíziót 18-23%-uk nem néz. A felmérés hetében 50 illetve 61%-uk volt moziban. (Művészfilmeket tekintve rosszabb a helyzet) 38-41%-uk még sohasem volt hangversenyen. Ha a szakkolégiumukhoz nem kapcsolódik a zene, vagy maguk nem játszanak valamilyen hangszeren, a komolyzene nemigen érdekli őket.

Színházlátogatásra csak csoportosan szervezve mehetnek a fővárosba. Tárlatlátogatások terén jobb a helyzet, ugyanis sok kiállítás "helybe jön" a TK Galériánkban művésztanáraink illetve hallgatóink kiállítására szép számmal ott vannak.

A főiskolás "E" klubnak kicsi a törzsközönsége, pedig sok színvonalas rendezvényt mondhat magáénak. A hallgatók 66%-a jónak, kedvezőnek, megfelelőnek ítéli a főiskola által nyújtott művelődési rendezvényeket - a városi lehetőségekkel való elégedetlenségük viszont nőtt.

Mióta főiskolások, 66%-uk jár többet a könyvtárba, mint azelőtt, 50%-uk olvas rendszeresebben napilapot, folyóiratot - ez pozitív.

Egyáltalán nem mindegy, hogy az a tanítójelölt, aki keveset jár hangversenyre, nem használja ki azt a kevés lehetőséget színházlátogatásra, hogyan fogja a gyerekeket erre nevelni.

Hallgatóink általános műveltségének szintje, szaktudományos képzettsége általában nem kielégítő sem a főiskolára kerüléskor, sem annak befejezésekor.

A képzés módszertanának megítélése a gyakorlati képzés alacsony óraszám miatt elmarasztaló.

A számonkérés merevségét is kritizálják az egyes tárgyaknál.

A hallgatók általában felszínes elképzelésekkel rendelkeznek az értelmiségi szerepről, a pedagógus hivatásról, életmódról és magatartásról. Ehhez a főiskola nem nyújt vonzó, követésre méltó modelleket.

A főiskola nevelőhatását (Fekete-Szabóné 1983.)⁷⁰ vizsgálva megállapítható, hogy az 1. évfolyam hallgatóinak 21,2%-a, a 2. évfolyam 35,63%-a, a 3. évfolyam hallgatóinak 64,15%-a választott példaképet a főiskolai oktatók, illetve kiképzést vezetői közül.

Értékorientációjukat vizsgálva (1983.) minden évfolyamon 1. helyen áll az erkölcsiség, +23,36%-os túltelítettséggel, a 2. helyen a cselekvés illetve a megismerő funkció +18,2% illetve 17,5%-os túltelítettséggel, azt követik az érzelmek +2,28%-os túltelítettséggel, majd a biológiai alkat, a komplex irányultság, a vérmérséklet, s legvégül a világnézet következik.

A főiskola hallgatóit Molnár János is (1988.)⁷¹ vizsgálta. Életcéljukat kutatta. A húszévesek legfontosabb életcélként mindhárom évfolyamon a biztos állást jelölték meg. A gyors meggazdagodást előbbre helyezik, mint hogy "hasznos tagjai legyenek a társadalomnak"

A jövőbeli munkahelyükkel kapcsolatban az első évesek 1. helyre a hozzáértő vezetést, a másod- és harmadévesek az emberséges bánásmódot jelölték meg. A jó fizetés a 3. helyen, a szolgálati lakáshoz jutást a 4. helyre tették.

Hallgatóink döntő többsége a főiskola befejezése után pedagógusként, elsősorban tanítóként szeretne elhelyezkedni. A három évfolyamból mindössze 7 szeretne könyvtáros lenni. (könyvtár szakkollégiumot végez.)

A településtípusok közül községben dolgozna szívesen (33,3%-48,0%-36,5%) a legtöbb hallgató bárhol (36,4%-21,4%-32,5%), csak városban (29,1%-27,5%-30,3%), tanyán (1,2%-3,1%-0,7%).

Legfontosabb erkölcsi értékek közül a becsületesség szerepel 1. helyen, ezt követi a szeretet, az igazságérzet és a kötelességtudat.

Tanulmányaikat ösztönző tényezők hierarchiájában a szakmai elhivatottság és a kötelességtudat vezet. A hallgatók a cselekedeteikért 1. önmaguknak, 2. a családjuknak 3. a hazájuknak tartoznak felelősséggel. (3.sz. táblázat.)

Az 1. évfolyamos hallgatóktól a pedagógiai képességeket fejlesztő gyakorlat óráin több éven át tettük fel a kérdést: Fél-e valamitől a pedagógus pályával kapcsolatban. 25% attól fél, hogy nem tudja megtalálni a kellő hangnemet a gyerekekkel, túl nagy lesz a távolság gyerek és pedagógus között.

Születtek ilyen válaszok: "Félek attól, hogyan tartsam meg a komolyságom, hogyan fogom az ismereteket átadni, lesz-e elég erőm megkímélni a gyereket a saját problémáimtól, az osztályzástól, érzem a felelősség súlyát, félek, hogy nehezen tudok fegyelmezni, a gyakorlós gyerekektől, szeretnek-e majd, alkalmas vagyok-e a pályára."

A beilleszkedés nyomonkövetése talán mindezekre is választ adhat.

A hallgatói véleményekben is felmerült, s a mindennapi oktatói gyakorlatban is sokszor szóba kerül: nem eléggé tanító-orientált a képzésünk.

Szakadék van az elmélet és a gyakorlat között. Oktatóink egy része nem ismeri az általános iskolát, amelynek tanítókat képez.

Hallgatóink pedig nem látják be, hogy néhány, a főiskolán oktatott tudomány nem szolgálja közvetlenül a napi tanítói munkára való előkészítést. Szerintük az általános iskolai gyakorlatot minden oktatónak illik ismernie.

3. sz. melléklet

Az évfolyamok által megjelölt legfontosabb erkölcsi értékek

		I.	II.	III.
1.	Becsületesség	32,9%	13,0%	43,0%
2.	Szeretet	30,9%	25,2%	15,0%
3.	Igazságérzet	24,5%	-	23,0%
4.	Kötelességtudat	20,6%	9,4%	-
5.	Önzetlenség	9,0%	-	-
6.	Barátság	-	14,2%	-
7.	Humanizmus	-	13,4%	22,0%
8.	Kollektívizmus	-	-	12,0%

A hallgatók tanulmányi eredményeit ösztönző tényezők hierarchiája:

1.	Szakmai elhivatottság	30,2%	34,4%	37,5%
2.	Kötelezettségtudat	55,9%	44,6%	48,7%
3.	Szülői követelmények	0,5%	5,7%	1,3%
4.	Magasabb ösztöndíj	5,6%	10,8%	8,8%
5.	Hallgatótársak tisztelete	0,5%	0,6%	-
6.	Egyéb	7,3%	3,9%	3,7%

A hallgatók cselekedeteikért felelősséggel tartoznak

1.	Önmaguknak	46,8%	51,2%	48,7%
2.	Családjuknak	30,6%	30,0%	27,2%
3.	Hazának	16,2%	16,3%	20,7%
4.	Istennek	3,2%	1,9%	1,7%
5.	Senkinek	0,4%	-	-
6.	Egyebeknek	2,8%	0,6%	1,7%

Életfelfogásukat befolyásoló közösségek sorrendje

1.	Család	83,9%	73,2%	79,0%
2.	Baráti közösség	9,0%	20,5%	16,0%
3.	Társadalom	7,7%	8,7%	4,0%
4.	Főiskola	5,8%	3,1%	1,0%
5.	Kollégium	-	2,4%	-
6.	Egyéb	5,2%	2,4%	-

Pedagógusokat képző pedagógusok

képzése eddig megoldatlan volt hazánkban. A tanítóképző intézményekben pl. jórészt olyan középiskolai tanárok tanítanak, akik rendelkeznek a 14-18 éves korosztály nevelésében, oktatásában több-kevesebb pedagógiai gyakorlattal. Nem kapnak felkészítést a 18-21 évesekkel való foglalkozáshoz, ebből adódik, hogy egy részük serdülőként kezeli a hallgatókat, kevés önállóságot hagyva számukra iskolai és magánéletükben. Más részük teljes értékű felnőttként viszonyul hozzájuk, magukra hagyva őket gondjaikkal, problémáikkal: nem, vagy kevésbé foglalkoznak irányításukkal, segítségükkel.

A középiskolai tanárok nem kapnak felkészítést a 6-10 éves gyermekekkel való foglalkozáshoz sem, nevelési gyakorlatuk e téren nincs. Így a tanítójelöltek jövőendő hivatásukra való felkészítése a kötelező ismeretanyag közvetítésén túl tanáraik rátermettségétől, érdeklődésétől, felelősségérzetétől, érzékenységétől, áldozatvállalásától, egyéni elképzeléseitől függ.

Fontosnak látnánk kidolgozni, továbbképzésen tanítani, s az önképzés számára hozzáférhetővé tenni a pedagógusképzés sajátos pedagógiáját, amely segítséget adna az oktatók számára hallgatóink jobb megismeréséhez, hozzájárulna a tanórai és tanórán kívüli tudatosabb, rendszeresebb és eredményesebb foglalkozások egységes követelményeinek kialakításához.

Véleményünk szerint a pedagógusképző intézmények oktatóinak a tantervi kötelezettségeken túl az eddigieknél nagyobb részt kellene vállalniuk a sokszínű pedagógiai gyakorlat kimunkálásában, elterjedésében. A pedagógusképzésben a kutatómunka fő iránya a fejlődési szakaszban az új lehetőségek, hatékony módszerek megtalálása és alkalmazása lehetne.

Ez szolgálhatná leginkább a pedagógiai közgondolkodás és gyakorlat szükséges átalakulását, az eredmények pedig vonzóbbá tennék a pályát, a célokat világosan látó, értő és érte cselekedni kívánó fiatalok előtt.

Ez az alapkérdés meghatározó az oktatók kiválasztásában és fejlődésében is.

"Az lenne szép, ha e feladatra készülhetne fel, erre azonban a jelenlegi képzési és továbbképzési rendszerünkben nincs megfelelő forma. Vizsgálandó tehát a folyamat. Kiből lesz oktató, hogyan tehet szert a megfelelő felkészültségre, milyen követelményeknek kell megfelelnie.

A tanítóképző főiskolán folyó munkát jelentős mértékben határozzák meg azok az adottságok és feltételek, amelyek között az oktatói kar kialakul és fejlődik. (Csík 1985.)⁷²

Elsősorban a tanítóképzőt végzettek között ébredhet vágy, hogy egyszer tanárként térjenek vissza oda, ahol diákok voltak.

Főiskolánkban tanító oktatók jó része, a gyakorlati képzésben résztvevők zöme (65%-a) tanított, vagy tanít jelenleg is az általános iskolában. Rókusfalvy (1981.)⁷³ szerint: "Emberformáló pedagógusnak lenni a legbonyolultabb anyagismeretet, teljes elkötelezettséget követelő legnehezebb és legszebb hivatás. Mindez fokozottan érvényes a pedagógusképző pedagógusokra. Ebben a munkakörben hiányos vagy elavult tudással és félszívvel oktatni kifejezetten kárt okozó tevékenység. Ugyanakkor hiteles, azaz megfelelő szaktudással, életfedezettel és hittel, pedagógiai meggyőződéssel oktató nevelő társadalmi jelentőségét nem lehet eléggé hangsúlyozni, bármilyen nagyra is értékeljük."

Az oktatói követelmény- és feladatrendszere szervesen épül a főiskola cél- és feladatrendszerébe, miszerint: pedagógiai szakemberek, értelmiségi fiatalok hivatásuk magasszintű gyakorlására való felkészítését vállalja.

A leendő tanítónak, illetve óvónak rendelkeznie kell azokkal a korszerű és folyamatosan korszerűsödő elméleti és gyakorlati szakmai- és általános műveltségbeli ismeretekkel, jártasságokkal és készségekkel, amelyek a rájuk bízott korosztály egészséges fejlesztéséhez szükségesek, ugyanakkor megalapozzák az állandó önképzés, személyiséggazdagodás igényét is. A főiskolai képzés értékőrző, értékképző, értékközvetítő feladatokat teljesít oly módon, hogy a közvetlen és tágabb társadalmi jelenségek, összefüggések iránti érzékenységet a maga sajátos eszközeivel kialakítja, egyben egyetemes emberi értékek befogadása és közvetítése is alkalmassá teszi a hallgatót.

Végző soron azonban tudatában kell lenniük annak, hogy pedagógusképző munkánkat hitelesen mérni és minősíteni az az ifjú nemzedék fogja emberi helytállásának színvonalával, amelyet jelenlegi tanítványaink fognak nevelni. Kezük nyoma valamilyen módon, akár akarjuk, akár nem, rajta lesz.

KUTATÁSI FELADAT

Tekintettel arra, hogy főiskolánknak csak spontán, esetleges visszajelzései voltak végzett hallgatóinkról, mind sürgetőbbé vált a beilleszkedést - beválást jelző információk szervezett gyűjtése, feldolgozása. Foglalkoztat bennünket, hogyan tudnánk megkönnyíteni a beilleszkedést, ezzel le tudnánk rövidíteni a tanítóvá válás időszakát. Szükség van a pedagógussá válásnak arra az időszakára, amelyben a nevelők pályakezdőként tapasztalják a tanítási munka felelősségét, alakítják ki pedagógiai stílusukat, válnak egy-egy tantestület teljes értékű tagjaivá. A képzés keretében, bármennyire modellezzük az emberi kapcsolatokat a kollektív pedagógiai gyakorlatokon, bármennyire adunk lehetőséget a találkozásokra, a partneri kapcsolat stílusát is valójában a pályakezdés első éveiben alakítják ki pedagógusaink. Ez a pedagógus szocializációja szempontjából fontos időszak kívül esik a képző intézmény hatókörén, gyakran senki földje. Tudjuk, hogy a diploma átadásával nem fejeződik be a képzés. Az iskolák vezetői, a szakmai munkaközösségek, a szaktanácsadók vagy talán az erre a feladatra felkért tapasztalt kollégák szervezett segítségére volna szükség a képzés befejezéséhez. Az indulási időszak tehát a képzés további folyamatát jelenti.

Ebben a folyamatban a volt diák vizsgázik abból, amit a képzés ideje alatt tanult. (Szövényi 1986.)⁷⁴ Ismereteit, tapasztalatait a gyakorlatban fogja hasznosítani az új környezetben. Vizsgázik abból, hogy mennyire képes eleget tenni munkahelye elvárásának, hogyan birkózik meg a felmerült új helyzet adta nehézségekkel. Mindennapi erőpróbák sorozatában ad számot arról, hogy sikerül-e önmagában kiérlelnie a pályához nélkülözhetetlen tulajdonságokat, képességeket, hatékony volt-e számára a képzés folyamata. Képes-e a tanítói pálya elsődleges feladatának a szó legszélesebb értelmében vett közvetítő szerepének betöltésére. Közel tudja-e hozni tanítványaihoz a világot, el tudja-e fogadtatni tanítványaival a társadalom értékeit, céljait, feladatait. Meg tudja-e szervezni az ismeretközvetítő és személyiségalkakító munkáját, tud-e tanítani, s egyszersmind embert formálni, nevelni. Mert mindezek nemcsak a munkahelyi beilleszkedés, hanem a pedagógus egész létének feltételei.

Feladatunk volt feltárni, milyenek végzett hallgatóink élet- és munkakörülményei.

Tudakozódtunk az elhelyezkedésük módjáról, a munkavállalás körülményeiről, lakáshelyzetükről, munkaidejükről bérükről stb.

Hivatásbeli adaptációjukkal kapcsolatban tantestületi fogadtatásukról (a testület légköréről, személyes kapcsolatrendszerükről tájékozódtunk, megítéltettük az igazgató szerepét). Megvizsgáltuk kitől miben kaptak segítséget, milyen sorrend alakult ki a segítségadás mértékét, gyakoriságát illetően, s hogy a látogatást követően milyen hasznos tanácsokat kaptak. A szülőkkel és a gyerekekkel való viszonyuk megítélése után értékelték a pálya presztizsét.

Szakmai és egyéb problémákról is szót ejthettek. Igazgatóktól, szaktanácsadóktól, mentoroktól mint "befogadó közegtől" ugyanezen kérdésekre kértünk és kaptunk választ, a pályakezdők minősítésére.

Megítéltettük a főiskola felkészítő munkáját. Továbbképzésükről, szakosodási szándékukról, valamint munkájuk elismeréséről is szólhattak, valamint a pályával való elégedettségükről.

Későbbi feladatul tűztük ki: vizsgálni a pályára indíttatásukat, családi hátterük és az oktatási intézmények szerepét a pályaválasztásban és személyiségük alakulásában. (Ez utóbbi vizsgálat teljes körű lesz.)

Várható eredmény

Arra számítunk, hogy kutatásunk hozzájárulhat a mind önállóbbá váló tanítóképzés (tanítóképző) nevelő-oktató-képző munkájának javításához, a hallgatók jobb pedagógussá válásához és zökkenőmentesebb beilleszkedéséhez.

Mindezekén túl adataink országos összehasonlításhoz adhatnak lehetőséget, jelzéseket.

S nem utolsósorban a felvételi rendszer javításához, ezen keresztül a pedagógus pályára legalkalmasabb hallgatók kiválasztásához segíthet.

Vizsgálati metodika

Témánk jellegéből adódóan azokat a módszereket kellett előnyben részesítenünk, amelyekkel a pályakezdőkről minél több tényrt gyűjthetünk mind a hallgatók beilleszkedésére, mind a felkészítésükre vonatkozóan. 1979-től kérdőívet juttattunk el az egy éve a pályán lévő végzett hallgatókhoz.

A kérdőívek minden évben 25-30%-ban érkeztek vissza, bár felbélyegzett válaszborítékot nem küldtünk. Így a 11 év alatt beérkezett válaszok kellő alapul szolgálhatnak a teljes populációra vonatkozó következtetésekhez. Adatszolgáltatóinknak módjában állt alaposan átgondolniuk válaszaikat. A kérdőíveket meghatározott időre kértük vissza. (1. sz. kérdőív)

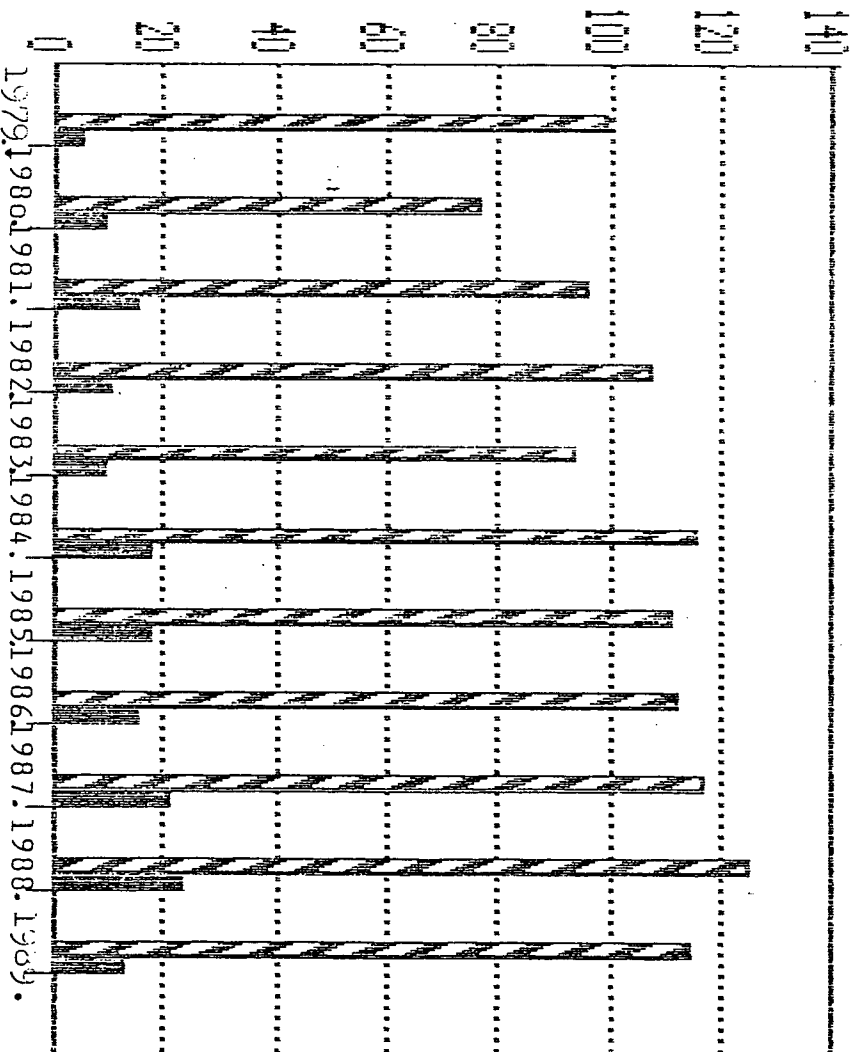
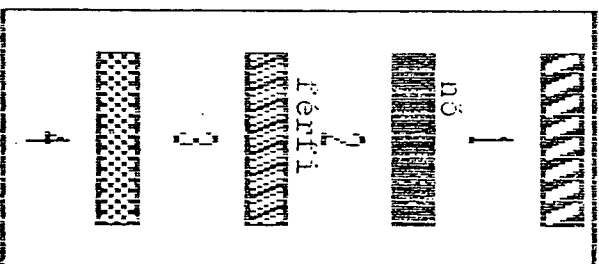
Az anonimitást biztosítottuk, ennek ellenére alig akadt olyan, aki nem írta be a nevét. Gyakorlatilag, a nemzetiségi képzésnek köszönhetően, az egész országból érkeztek a válaszok, amelyeket minden évben izgatottan vártunk. A kérdőíves válaszadás nem kedvelt forma, azonban a visszaküldési arány állandó volt. Az alap-kérdőív mellett a pályakezdők vezetőitől is adatokat kértünk - szintén írásban. Ezek közül néhányat elemzünk, a többi később kerül feldolgozásra. Itt csak a közösségekbe való beilleszkedés megerősítésében vesszük figyelembe. A vizsgálat célpopulációja a bajai Eötvös József Tanítóképző Főiskola 1979-89-ig végzett tanító szakos hallgatói. Ezek száma 1322. A rész minta száma 11. Egy-egy rész minta elemszáma 24-39, ezek egyben szélső értékek. A minta elemszáma 324. Az adatok forrása maguk a mintában szereplő hallgatók, iskolák igazgatói, helyettesei, szaktanácsadók, mentorok, tanítókollégák. (4.,5. sz. melléklet.)

Dokumentumelemzéssel kezdtük a munkát.

A főiskola tanulmányi osztálya minden forrást a rendelkezésünkre bocsátott. (középiskolai előzmények, családi háttér, tanulmányi teljesítmény). A négyhetes gyakorlat után feljegyzések, értékelések készültek, melyeket az igazgatók, mentorok elküldtek a főiskolának. Egy harmadik kérdéssor a beilleszkedés mértékéről tudakozódik zárt és nyitott kérdésekkel. A pályamotivációt kutatja a képzés utolsó félévében, valamint neveltetésükről kérdez. (Boreczky 1980.)⁷⁵ egy újabb kérdőív.

Mélyinterjúkat (attitűd - személyes, irányított) is magunk készítettünk.

Ezeket mintegy 360 perc audioszalagon, valamint 240 perc képmagnetofon-szalagon rögzítettünk "négyszemközt" a hallgatókkal. A felvételt laza beszélgetésvázlat segítette. Ezekkel a kérdőívek megbízhatóságát ellenőrizzük. Igen sok finom kvalitatív adatot tartalmaznak ezek a beszélgetések, amelyeket az elemző munkán túl a közvetlen oktató-nevelő munkában is jól hasznosíthattunk.



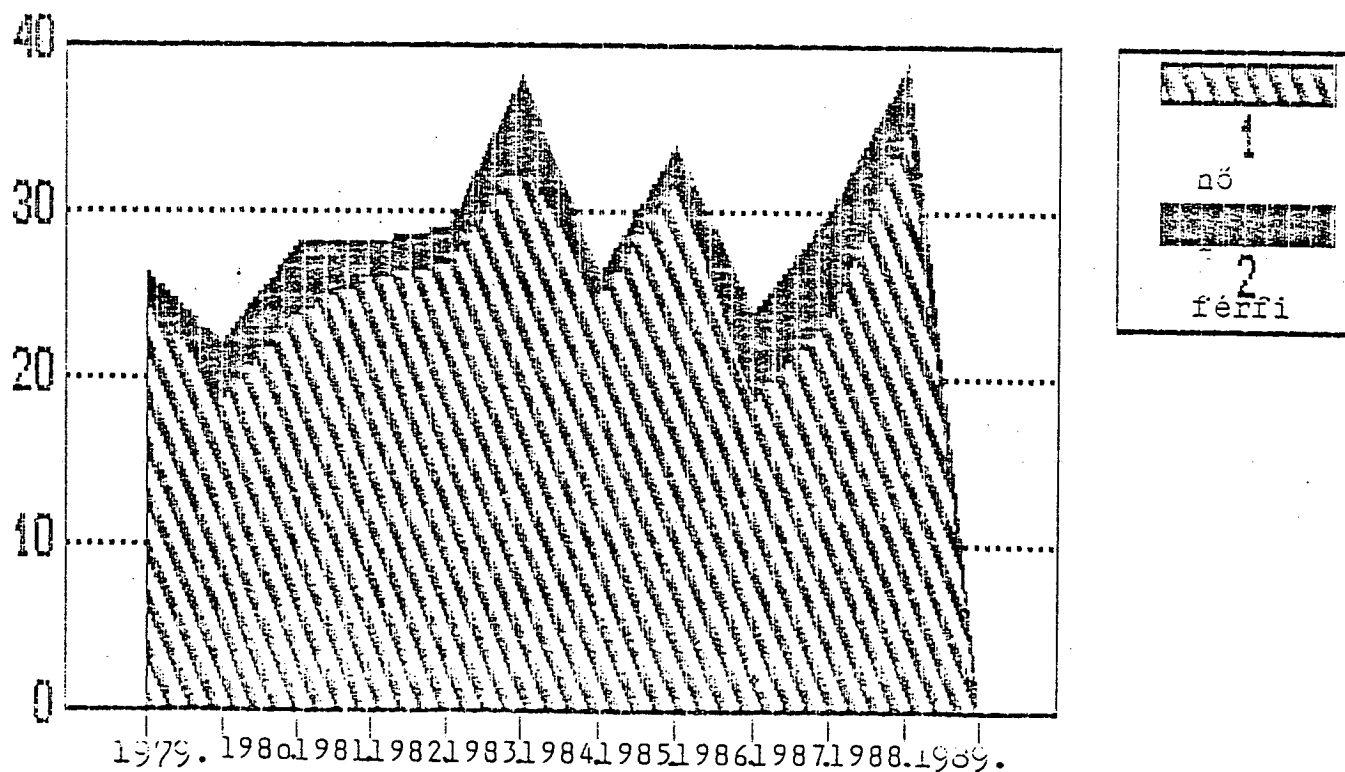
1979 1980 1981 1982 1983 1984 1985 1986 1987 1988 1989

4. sz mell.

populáció

	A	B	C	D	E	F	G	H
1	A minta							
2	N=324							
3	év	nő fő	nő %	férfi fő	férfi %	összesen fő	összesen %	populáció
5	1979.00	25.00	96.15	1.00	3.84	26.00	100.00	25.0
6	1980.00	19.00	86.36	3.00	13.63	22.00	100.00	25.8
7	1981.00	24.00	85.71	4.00	14.28	28.00	100.00	25.2
8	1982.00	26.00	92.85	2.00	7.14	28.00	100.00	23.7
9	1983.00	27.00	93.10	2.00	6.89	29.00	100.00	28.1
10	1984.00	33.00	86.84	5.00	13.15	38.00	100.00	28.7
11	1985.00	25.00	96.15	1.00	3.84	26.00	100.00	20.3
12	1986.00	32.00	94.11	2.00	5.88	34.00	100.00	26.7
13	1987.00	19.00	79.16	5.00	20.83	24.00	100.00	17.3
14	1988.00	24.00	80.00	6.00	20.00	30.00	100.00	20.2
15	1989.00	36.00	92.30	3.00	7.69	39.00	100.00	30.7

A minta
Nő és férfi (%)



Csoportos interjúkra és csoportos vitára is sor kerülhetett. Ezeket két típusba sorolhatjuk: a végzett hallgatókkal készült és hallgatóink igazgatóival, mentoraival, szaktanácsadóikkal szervezett viták. A téma felelőse pedagógiai napot szervezett. E fórumon a beilleszkedéssel kapcsolatos előadás és referátumok hangzottak el, majd két szekcióban elemeztük a pályakezdés problémáit. Ugyanitt adatokat is gyűjtöttünk írásban is. Az egésznapos tanácskozáson mintegy 120 érintett jelent meg, pedig az utazásnak egyéni anyagi vonzata volt. Bizonyítja az érdeklődést az, hogy több főiskola, tanulmányi osztály és az akkor még Megyei Pedagógiai Intézet képviseltette magát. (2. és 3. sz. kérdéssor.)

Megfigyeléseket végeztünk mint a Gyakorlati Képzési Bizottság elnöke és mint pedagógiai vezető részt veszünk a mindennapos kiképzésben, így módunk van a hallgatókat az elméleti tárgyak tanításán túl megfigyelni. Hallgatóink egy részét a négyhetes szakmai gyakorlaton is látogattuk helyben is, védéken is. Ők sokszor olyan iskolákba kerülnek, ahol rendszeresen fogadják hallgatóinkat a gyakorlatra, sőt egy-két régebben végzett volt hallgatónk szinte mindenütt tanít ezekben az iskolákban. Így ezek meglátogatására is sor kerülhet.

Zárótanításokon tizennégy éve veszünk részt elnökként, itt is sok értékes tapasztalatot szerezhettünk. Természetesen tudjuk, hogy ezeket az információkat csak adalékként használhatjuk fel.

E tizenegy évig tartó munka egy ember kezében összpontosult. Ez egyben szépsége (merjük remélni, megbízhatósága), másrészt nehézsége is e tevékenységnek.

-Az eredmények rögzítésére monografikus feljegyzéseket készítettünk, az évek szerinti változások illetve azonosságok jól áttekinthetők. A technikai lehetőségeink javulása után kódoltuk a legszükségesebb adatokat (1988-tól) és számítógépre vittük.

A tények összehasonlítása, a megállapítások kategóriába sorolása, számszerűsítése után táblázatba rendezése, az eredmények statisztikai ábrázolása (táblázatok, grafikonok, hisztogramok, diagramok) segítségével tettük szemléletessé. Ezek értelmezése alapján kíséreltük meg az általunk vizsgált mintára vonatkozóan a jellemző megállapításokat, összefüggéseket rögzíteni. (szórás, korreláció).

A kérdések egy részét elkülönítve külön elemeztük, jó néhányat azonban csak jelzésértéke, járulékos bizonyító ereje miatt csak kontrollként, illetve illusztrációs példaként használunk fel. Lesz olyan kérdés, amellyel most nem foglalkozunk.

A nyitott kérdések rengeteg személyes hangú információt tartalmaztak. Ezekből "világrengető" tényeket dolgozatunkban nem fogunk megfogalmazni, tudjuk "csak" saját nevelő munkánkra, a hallgatókkal való kapcsolatunkra kapunk megerősítést. Hisz a főiskolán fokozottan készítünk fel és adunk példát a pedagógus-tanítvány kapcsolatra is.

Ugyancsak a témához tartozik, de a részletes elemzése meghaladja jelen tanulmányunk kereteit: a pedagógus személyiségéről gyűjtött adataink az általános iskolások, (pályakezdőink felmérései alapján), középiskolások, tanítóképző főiskolások, pályakezdőink, valamint gyakorló pedagógusok véleménye alapján.

Rendelkezésünkre állnak azok a feljegyzések, értékelések, amelyeket az igazgató kollégák készítettek a szakmai gyakorlaton lévő hallgatóinkról.

Videófelvételeket készítettünk az intézmény volt neves pedagógusaival - ezeket a felvételeket a pályára való felkészítésnél felhasználtuk, megbeszéltük. Amennyiben lehetőségünk volt, élő beszélgetést is szerveztünk.

Megjegyeznénk: a téma kutatója a pedagógiai képességeket fejlesztő gyakorlatok tantervi bevezetésének indulásától, 1981-től évente részt vett a felkészítő kurzusokon, valamint az ezzel kapcsolatos video-alkalmazási konferenciákon. (OOK Veszprém 1981-90.)⁷⁶ A tanítói képességeket fejlesztő videós pedagógiai kísérlet vezetőjeként az Országos Oktatástechnikai Központ megbízásából 1982-1985-ig vettünk részt. A kísérlet végét kutatási beszámolóval zártuk.

Óriási és sokszínű anyag áll rendelkezésünkre, és segít a tények megismerésében. Tapasztalataink közreadására több ízben került sor.

Két ízben a Felsőoktatási Szemlében (1984.)⁷⁷ számoltunk be egy-egy részterületről, három alkalommal a Tantárgypedagógiai Kutatások MM Kiadványban (1984,⁷⁸ 1988,⁷⁹ 1992.⁸⁰) Intézményünkben öt alkalommal tartottunk előadást a témáról, (1983, 1984, 1985, 1987, 1991.) ugyancsak beszámoltunk a Szegedi Akadémia Bizottság ülésén. (1985. Baja)

Testvérintézményünknel tanulmányi úttal egybekötött kutatási tájékoztatót adtunk Köthenben a Wolfgang Ratke Pedagógiai Főiskolán. (1988.) Adatainkat folyamatosan a főiskola rendelkezésére bocsátottuk a gyakorlati képzés jobbítására.

Magunk a pedagógiai Szakbizottság ad hoc bizottságában a pedagógiai képességek fejlesztésére készült irodalom összeállításában vettünk részt. (Poór 1986.)⁸¹

A témában hét szakdolgozat készült. Egy tudományos diákköri dolgozat, amely az OTDK-n 2. helyezést ért el Debrecenben. (Müllerné 1990.)⁸²

Témánk bejelentett intézményi kutatás, amelyről 1991. januárban adtunk számot. Kutatásunk hozzájárult a főiskola programjának, gyakorlati képzési koncepciójának pozitív irányú változtatásához. (1992-93.) A téma feldolgozásánál figyelembe vettük a főiskola oktatóinak kutatásait, főbb adatait (a hallgatók életmódjáról, művelődési szokásairól, értékorientációjáról) a populáció jellemzésénél.

Összefoglalva: Vizsgálatunk szerteágazó kérdéskört fog össze: pszichológiai, pedagógiai-pszichológiai, szociológiai, pedagógiai vonzatai vannak. Munkánk a gyakorlatból kiinduló empirikus hatásvizsgálat, s mint ilyen a társadalmi-emberi gyakorlat optimalizálását, gyakorlati hatékonyságának növelését szolgálja.

Ezért kérdésfeltevésünk arra irányul, hogyan lehet, s miként kell módosítani, változtatni az érintett gyakorlatot ahhoz, hogy sikerüljön eljutni a meghatározott célhoz, jelen esetben a pályakezdők jobb felkészítéséhez.

Vizsgálatunkban dominálnak a véleménykutató és tényfeltáró eljárások.

Akár felkészítő munkánkat akarjuk értékelni az egyes tárgyak tanításában, akár a végzettek személyiségének különböző megnyilvánulásait vizsgáljuk, szem előtt kell tartanunk hogy a három év komplex hatását vizsgáljuk.

Ezek a hatások a hallgatók élettevékenységének szinte minden területén érvényesültek, ezért a vizsgálati eljárások folyamatosan hívnak elő újabb és újabb igényeket másfajta kutatási módok alkalmazására is.

PÁLYAKEZDŐ TANÍTÓK MUNKAHELYI KÖRÜLMÉNYEINEK ALAKULÁSA MINT BEILLESZKEDÉS FONTOS TÉNYEZŐJE

Élet és munkakörülmények

Elhelyezkedés munkahelyválasztás

A pályakezdő diplomások munkába lépésének, elhelyezkedésének tervszerűbbé tételét segíti a pályakezdő nevelők irányított elhelyezkedése, a pályázati rendszer. A munkáltató a betöltésre váró státusokra pályázatot ír ki. A pályázható helyek jegyzéke tartalmazza a feltételeket, a követelményeket, juttatásokat. A pályázati rendszer mindenekelőtt azt kívánta elérni, hogy a kezdő diplomások (és a nem kezdők is) a társadalom szükségleteinek legjobban megfelelő munkahelyeken dolgozzanak.

A pályázók legnagyobb része igénybe vette a pályázat útján történő elhelyezkedést. Közülük is a legtöbb már előzőleg - megbeszélés útján - biztosította a főiskolai évek alatt az állását. (Földesi 1986.)⁸³ A megyei ösztöndíjasokat az iskola "ki is kérte". Ám az utóbbi években (1984-től) megjelentek un. szerződéses állások "kinevezés esetleg lehetséges" megjegyzéssel. (A pályázat útján elhelyezkedett hallgatók tanítják a legtöbben szakkollégiumi tárgyukat. Szoros összefüggés mutatkozik a két tény között). A pályakezdők nem bízták a véletlenre, s olyan munkahelyet választottak, ahol ez a kedvező lehetőség adott. A tanítóként elhelyezkedett pályakezdők kevesebben változtatnak munkahelyet. (korr. 0,81). Szeretnek tanítóként dolgozni. Presztizsvesztésnek érzik, ha napközi otthonba kerülnek, vagy netán óvodába, ami az utóbbi időben gyakran előfordul, ha egyáltalán el tudnak helyezkedni a végzés után. Sajnos egyre több kezdő tanító utal erre a bizonytalanságra.

Az alap-kérdőívben (1.sz.) minden pályakezdő iskolájának és lakásának címe szerepel. Ebből állapítottuk meg, hogy az ország melyik részén helyezkednek el. Kitűnik, hogy Bács- és Csongrád megyében helyezkednek el zömmel.

Békés megyéből már kevesen jöttek, ugyanis néhány éve megindult Békéscsabán a tanítóképzés, ugyancsak ilyen okból kevesen vannak a Tolna megyeiek Szekszárd belépésével.

Bács-Kiskun megyéből	53,85%
Csongrád megyéből	20,51%
Tolna megyéből	7,69%
Békés megyéből	5,13%
Baranya megyéből	2,56%
Pest megyéből	2,56%
Válaszhiány	7,69%

A minta több mint fele megyénkben tanít. A más megyébe kerültek zöme nemzetiségi hallgató, főleg német szakkollégista.

A térképen feltüntettük az 1989-ben végzett hallgatók közül azokat, akiknek lakóhelye és munkahelye nem azonos településen van. Mindössze öt ilyen hallgató van, 12,82%. (6. sz. melléklet.)

Az évenkénti kimutatást a 7. sz. táblázat mutatja. A tizenegy év alatt átlag 74,69%-ának sikerült úgy elhelyezkednie, hogy nem kell más helységbe átjárnia naponta, hetente. Negyedének (25,30%) sajnos nem adatott meg ez a lehetőség.

1981., 1983., 1985., 1986-ban 80% felett van azoknak a száma, akik azonos helyen laknak és ugyanott tanítanak is.

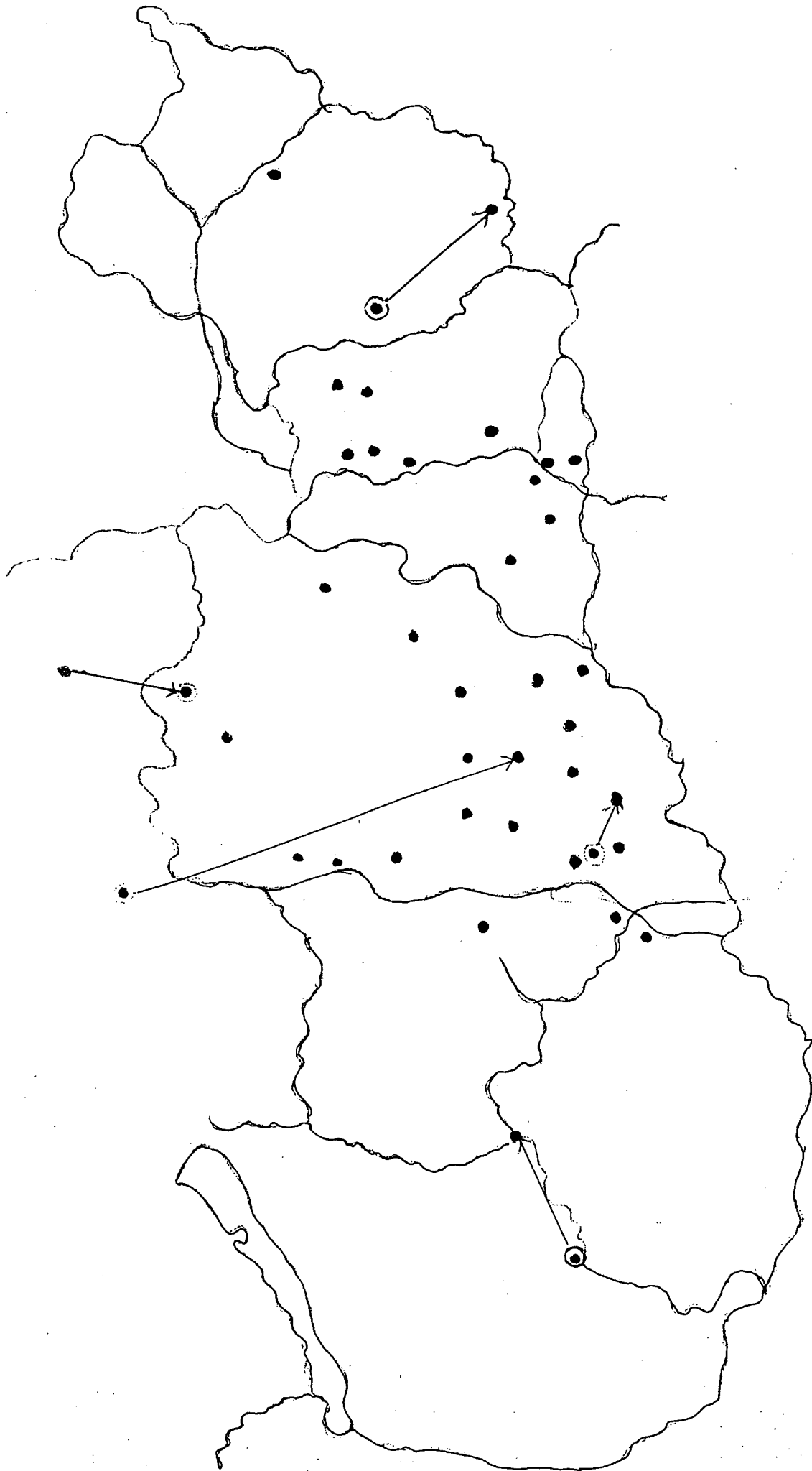
Falun vagy városon helyezkedtek el a vizsgált pályakezdők?

	fő	%
Falun	111	44,75
Városon	135	54,43
Nem válaszolt	1	0,40
nem értékelhető	1	0,40
Összesen:	248	100,00

A minta több mint fele városban tanít. Érdekes lenne megnézni a falun születettek és oda visszatérők arányát. Valamint a faluról városba és a városból falura kerültek arányát is. (8. sz. táblázat)

A városban lakók közül sokan városuk környékén vállalnak állást, de kívárlák, míg lehetőségük lesz haza kerülni.

LAKÓHELY - MUNKAHÉLY 1989.



Lakóhelye és munkahelye azonos településen van-e?

N= 324

Év	Azonos helyen		Nincs		Összesen:	
	fő	%	fő	%	fő	%
1979.	18	69,23	8	30,76	26	100,00
1980.	18	81,81	4	18,18	22	100,00
1981.	14	50,00	14	50,00	28	100,00
1982.	22	78,57	6	21,42	28	100,00
1983.	25	86,20	4	17,79	29	100,00
1984.	29	76,31	9	23,68	38	100,00
1985.	21	80,76	5	19,23	26	100,00
1986.	30	88,23	4	11,76	34	100,00
1987.	16	66,66	8	33,33	24	100,00
1988.	18	60,00	12	40,00	30	100,00
1989.	31	79,48	8	20,51	39	100,00

Hol tanít?

N= 248

Év	Falun		Városon		Nem értékelhető		Nem választott		Összesen:	
	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%
1982.	8	28,57	18	64,28	1	3,57	1	3,57	28	100,00
1983.	10	34,48	19	65,51	-	-	-	-	29	100,00
1984.	12	31,57	26	68,42	-	-	-	-	38	100,00
1985.	11	42,30	15	57,69	-	-	-	-	26	100,00
1986.	17	50,00	17	50,00	-	-	-	-	34	100,00
1987.	14	58,33	10	41,66	-	-	-	-	24	100,00
1988.	13	43,33	17	56,66	-	-	-	-	30	100,00
1989.	26	66,66	13	33,33	-	-	-	-	39	100,00

8. sz. mell.

"Csak szerződéses vagyok, vidéken tanítok, ezért várhatok még néhány évet, míg családommal együtt lehetek, s míg gyerekeket vállalhatok"- írja az egyik "kijáró" pedagógus. Az 1981. évben végzetek 50%-a ingázó, ez rendkívül súlyos helyzetet jelez. "Az utazás nagyon sok időt rabol el a pedagógiai munkától és a családtól."

A legutóbbi években végzetek körében a bejárók száma csökkent. Ez valószínűleg a tervszerűbb elhelyezkedésnek köszönhető.

Elhelyezkedésük módja a következő: (9. sz. táblázat.)

Pályázat útján előzetes megbeszéléssel	194	59,97%
Pályázat útján előzetes megbeszélés nélkül	27	8,26%
Társadalmi ösztöndíjjal		
az iskola kikérte	38	11,72%
elhelyezték	10	3,08%
Egyéb	55	16,97%
<hr/>		
Összesen	324	100,00%

Az egyéb kategóriában pl. ilyen megjegyzés született: "Hosszas keresgélés után találtam helyet."

Mindig akad néhány pályakezdő, aki kivár és az utolsó pillanatban talál (ha talál) helyet. Már az 1988. és az 1989-es évben néhány hallgatónk nem tanítóként, s "csak" óvónőként tudott elhelyezkedni. Ebben az évben pedig - a végzősökkel történt beszélgetések során kiderült, hogy a hallgatók zömének nincs még elképzelése sem, hol kezd az első évét. Hogy a pályázat még ekkor mennyire népszerű, szemléletesen kitűnik a 10. sz. mellékletből. (1988.) A pályakezdők elhelyezkedési lehetősége nagyon korlátozott, ennek következtében munkahely-változásra sem igen van lehetőségünk.

Munkahelyet változtatott:

egyszer:	5,13%
többször:	-
nem változtatott:	94,87%

Összesen:	100,00%
-----------	---------

Hogyan történt az elhelyezkedése?

N= 324

	Pályázat útján				Társadalmi ösztöndíjjal				Egyéb módon		Összesen:	
	Előzetes megbeszélés útján		Előzetes megbeszélés nélkül		Az iskola kikérte		Elhelyezték		Hosszas keresgélés, szerződés stb volt 4 hetesen			
	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%
1979.	18	69,23	1	3,84	1	3,84	-	-	6	23,07	26	100,00
1980.	12	54,54	1	4,54	2	9,09	1	4,54	6	27,27	22	100,00
1981.	13	46,42	3	10,71	4	14,28	3	10,71	5	17,85	28	100,00
1982.	16	57,14	2	7,14	4	14,28	2	7,14	4	14,28	28	100,00
1983.	18	62,06	1	3,44	6	20,68	-	-	4	13,79	29	100,00
1984.	10	26,31	5	13,15	10	26,31	3	7,89	10	26,31	38	100,00
1985.	17	65,38	2	7,69	1	3,84	-	-	6	23,07	26	100,00
1986.	26	76,47	6	17,64	2	5,88	-	-	-	-	34	100,00
1987.	16	66,66	-	-	1	4,16	-	-	7	29,16	24	100,00
1988.	22	73,33	-	-	2	6,66	1	3,33	5	16,66	30	100,00
1989.	26	66,66	6	15,38	5	12,82	-	-	2	5,12	39	100,00
	324		27		48		10		55		324	

HOGYAN TORTENT AZ ELHELYEZKEDÉS?

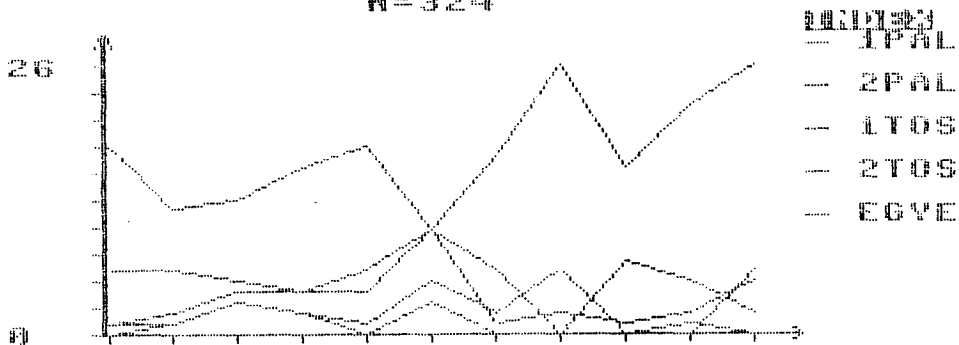
EV	1PALYAZA	2PALYAZA	1TOSZT	2TOSZT	EGYEB
1979	18	1	1	0	6
1980	12	1	2	1	6
1981	13	3	4	3	5
1982	16	2	4	2	4
1983	18	1	6	0	4
1984	10	5	10	3	10
1985	17	2	1	0	6
1986	26	6	2	0	0
1987	16	0	1	0	7
1988	22	0	2	1	5
1989	26	6	5	0	2

MEGJ.:

N=324

HOGYAN TORTENT AZ ELHELYEZKEDÉS?

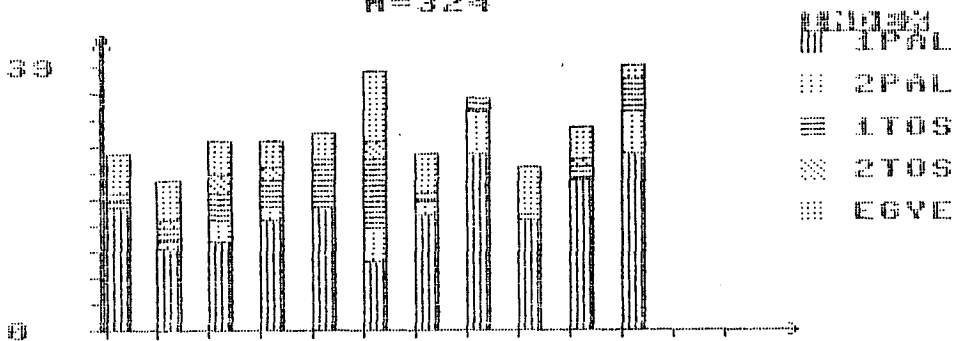
N=324



EV: 1979 - 1989

HOGYAN TORTENT AZ ELHELYEZKEDÉS?

N=324



EV: 1979 - 1989

Munkahelyváltoztatásról az egyik pályakezdő így ír: "Szeptembertől más munkahelyen fogok dolgozni, így nem kell naponta vidékre utaznom."

Van olyan, aki családi okokra hivatkozva változtat munkahelyet.

A gyermeklétszámok csökkennek az általános iskolákban (demográfiai hullámvölgy), a napköziotthonos gyermekek száma pedig a térítési díjak emelkedése miatt. Jó lenne, ha most a kis létszámokat meghagyva végre "a minőségi munka" léphetne be az iskolába.

Az anyagi lehetőségek korlátozottságára hivatkozva véleményünk szerint csak nagy megfontolás után szabad összevonni a tanulócsoportokat. Most nagyon sok múlik a művelődési kormányzaton. Nemcsak a munka minősége javulna, de a pedagógusok (köztük a pályakezdők) közérzete is.

A pályakezdők lakáshelyzete:

A lakáshasználat jogcíme - amely csupán egyik mutatója a lakáskörülményeket jelző paramétereknek - a következőképpen alakult: (11.sz.táblázat).

A megkérdezetteknel - a vizsgált éveket összehasonlítva - a szülőknél lakók aránya növekszik. A fiatalok egyre inkább rászorulnak a szülőkre, nem tudják függetleníteni magukat. Ez önmagában nem lenne baj, ha ez a tény a család megtartó erejéből, a családhoz való vonzódásból adódna. Sajnos nincsenek adataink arról, hogy ez az állapot kinél kényszermegoldás és kinél nem. Mindenesetre a tendencia nem pozitív. Nem túl biztató az sem, hogy a saját és a szolgálati lakásban élők száma minimális. Albérletben elenyésző számú kezdő pedagógus él. Úgy gondoljuk, a fenti arányok okai főleg az alacsony keresetekben találhatók. Elképzelhető, hogy a munka minőségét is károsan befolyásolja az a tény, hogy az életkezdés ilyen szempontból sem zavartalan. (12. sz. melléklet.)

Munkaidő:

Vajon átlagosan mennyit dolgozik egy kezdő tanító hetente? A számításokból a következő adatok derültek ki. (13. sz. melléklet.)

A heti terhelés 1987-ben a legmagasabb 29 órával (szélső értékek 21-27 óra.)

Lakáshelyzet

N= 324

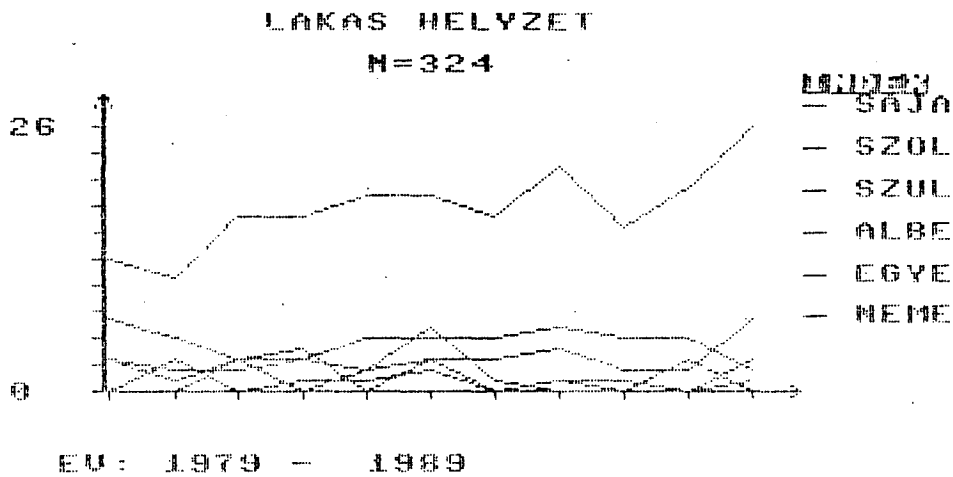
	Független lakásban			Szüleinél	Albérletben	Egyéb-ped. szálló	Nem értékelhető		Fő
	saját	szolg. ill. tanácsi							
1979.	3	11,53	7	26,92	13	50,00	3	11,53	
1980.	2	9,09	5	22,72	11	50,00	1	4,54	26
1981.	2	7,14	3	10,71	17	60,71	3	10,71	22
1982.	3	10,71	3	10,71	17	60,71	-	-	28
1983.	5	17,24	2	6,09	19	65,51	2	6,89	28
1984.	5	13,15	3	7,89	19	50,00	6	15,78	29
1985.	5	19,23	3	11,53	17	65,38	1	3,84	38
1986.	6	17,64	4	11,76	22	64,70	1	2,94	26
1987.	5	20,83	2	8,33	16	66,66	-	-	34
1988.	5	16,66	2	6,66	20	66,66	3	10,00	24
1989.	2	5,12	7	17,94	26	66,66	3	7,69	30
	43		41		197		19		39
							15		324

11. sz. mell.

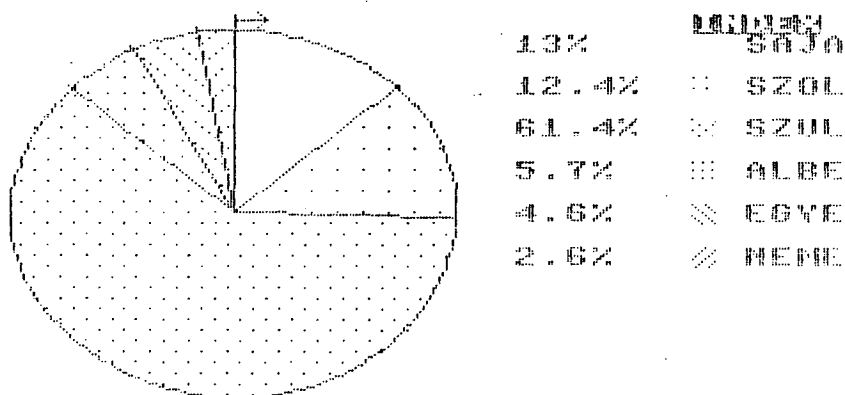
LAKAS HELYZET

	SAJAT	SZOLGALA	SZULEINE	ALBERLET	EGYEB	HEHETEREK
1979	3	7	13	3	0	0
1980	2	5	11	1	0	3
1981	2	3	17	3	3	0
1982	3	3	17	0	4	1
1983	5	2	19	2	0	1
1984	5	3	19	6	3	2
1985	5	3	17	1	0	0
1986	6	4	22	0	1	1
1987	5	2	16	0	1	0
1988	5	2	20	3	0	0
1989	2	7	26	0	3	1

MEGJ.:
N=324



LAKASHELYZET ATLAGBAN



Heti munkaideje:

N= 220

Év	Óraszám átlag	Felkészü- lési idő	Egyéb iskolai teendők	Iskolai társadal- mi munka	Iskolán kívül	Heti átlag	Fel- mért
1983.	26,48	8,10	4,03	5,51	3,10	38,89	29
1984.	25,00	10,00	3,00	16,00	3,00	43,00	38
1985.	21,00	8,00	4,00	2,00	5,00	42,00	26
1986.	24,00	9,00	5,00	1,90	3,00	42,90	34
1987.	29,00	5,00	2,80	8,50	1,30	45,00	24
1988.	25,50	8,13	2,83	3,71	3,80	38,20	30
1989.	23,79	6,43	4,28	1,85	6,12	37,76	39

13. sz. mell.

A legmagasabb heti felkészülési idő átlag 10 óra, a legalacsonyabb 5 óra. Ez azt jelenti, hogy átlag napi 2 óra alatt készülnek fel a másnapi munkára. Ez az átlag rejt 1 órai felkészülést ugyanúgy, mint 15-20 órát hetente. Egy válaszoló a következőképpen fejt ki: "Változó. Az anyagtól függ, hogy mikor mennyi időt kell felkészülésre fordítani." Igaza van.

Ezen kívül vannak még egyéb iskolai teendői is a pályakezdő pedagógusoknak. Ilyen pl. a rendszeres délutáni szakkör, gyermekfoglalkozások, sportkör, edzés, fogadóóra, stb. Szélső értékek 0-20 óra hetenként.

Sok-e ez a munkaidő, vagy kevés?

Véleményünk szerint ez optimális idő. Természetesen pályakezdekéskor sokkal több időt kell szánni a felkészülésre, mint később, különösen akkor, ha olyan osztályba kerülnek, melyben a gyakorlat során nem tanítottak. (Mind a négy osztályban sajnos nincs lehetőség a képzés során tanítaniuk). Aggasztó viszont a heti egyórás felkészülés (mert ilyen is van), sajnos. Ennél a hallgatónál semmiképpen nem beszélhetünk tervszerűségről. Még a több éve tanítóknak is több időre van szükségük a felkészülésre. Az alsó tagozat minden órájára való felkészülés nagyon elmélyült, sokoldalú (sokirányú) munkát követel, ami igen időigényes.

Társadalmi hivatásbeli adaptáció

Tantestületi fogadtatás

A diploma arról tanúskodik, hogy a jelölt előkészülete befejeződött. Teljesítette mindazokat a feltételeket, amelyek az induláshoz szükségesek, elérte az elégséges szakmai érettséget. Ám az életpályának mégcsak az elején van. Az iskola kapuján az életbe lépve most kezdődik a pálya megvalósítása. Ilyenkor a pályakezdéssel kapcsolatos nehézségek sajátos színben merülnek fel. A sok probléma között talán a legjelentősebbek a beilleszkedés problémái.

A beilleszkedés sikere, illetve sikertelensége nem egyetlen elhatározáson múlik. Természetesen egyénenként és egyéniségenként itt is nagy különbséget találunk.

A teljes pályaérettséget egyeseknek hosszabb, másoknak rövidebb idő alatt sikerül elérniük.

A beilleszkedés is, mint a pályaadaptáció egyéb szakaszai időben végbemenő folyamatot alkotnak. A beilleszkedési folyamatban egyrészt működésbe lép a tanulói idő alatt kialakult és készséggé érett cselekvési potenciál, másrészt valósággá válhatnak azok az emocionális vonatkozások és érzelmi hatóerők, amelyekből addig mint tervekről nagy elképzelésekről lehetett szó. Az egyénre az a feladat vár, hogy az intézeti tervszerű keretből a szakmai fejlődés ugyancsak tervszerűen haladó folyamatába lépjen át.

A beilleszkedés csak akkor teljes és sikeres, ha a fejlődés erővonalába állva a pályakezdőnek sikerül magáévá tennie a pálya legfontosabb objektív célkitűzéseit is. Tudatos és kemény önnevelő munka szükséges ahhoz, hogy a normális felnőtt ember életét irányító realitás-elv és a tudatosan elfogadott fejlődési tendencia a valóságban is átvegye az uralmat. A valóság megköveteli, hogy a fennálló tényeket tudomásul vegyük, ha ezek nem megfelelőek, akkor ezeket megváltoztassuk, helyes irányba formáljuk. Ennek lélektani feltétele a lelki rugalmasság és a lelki szilárdság egysége. (Csirszka 1966.)⁸⁴

Sok szempontból és sokféleképpen vethető fel, válaszolható meg a hallgatókat ért hatásokkal kapcsolatos kérdések. Felvetett problémánk rendkívül összetett, így csak néhány lényeges dimenzió megragadására vállalkozhatunk.

Nem hagyható figyelmen kívül az a tér, amelyben végzett hallgatóink tanítanak, azok a tevékenységi lehetőségek, amelyekkel mint egyének és mint közösség tagjai élhetnek, s amelyek által személyiségük alakulhat.

A tantestület jogszabályokban meghatározott egység. Kétségtelenül arra kell törekedni, hogy ebben a szervezeti egységben is érvényesülhessenek a demokratizmus elvei. Természetes, hogy az elvek gyakorlati megvalósításában előfordulhatnak kisebb-nagyobb hibák. A testület tagjainak céltudatos törekvése, jószándéka azonban sokat segíthet. Ez szükséges is, mert csak az a nevelőtestület képes a tanulói közösségekben a demokrácia elveire épülő közös tevékenységet megszervezni, amely maga is lényegesnek tekinti és a testület tagjainak kölcsönös kapcsolatában érvényesíti is ezeket az elveket.

A testületi demokratizmus olyan alapvető követelmény, amelyeknek megvalósításáért a testület minden tagja felelős.

Manapság több kiadvány is foglalkozik a nevelőtestület demokráciájával - felfokozott iránta az érdeklődés. Ez tapasztalható az iskola vezetői és a nevelők részéről egyaránt.

Ezek a közlemények azonban szinte mindig a tantestület felől közelítik meg a problémát. (pl: Gácsér 1987⁸⁵, Trencsényi 1988.)⁸⁶

Egyesek a demokratizmust csak vezetési stílusnak tekintik - a döntések kezelésének oldaláról elemzik, és alig vannak tekintettel arra, hogy a testület tagjainak egymással való demokratikus kapcsolata hogyan befolyásolja a nevelők iskolai munkáját. A tolerancia, a türelem, mások elviselésének kényszere jóideje mind többször vetődik fel.

A tolerancia és a mások megértésének vágya a jó nevelővé válás folyamatában a nevelő-gyermek és a nevelő-nevelő relációban egyaránt fontos.

Nem szeretnénk azt a benyomást kelteni, mintha az emberi magatartásnak természetes tendenciája lenne a konformizmus - nemcsak pszichológiai, hanem etikai értelemben is. Ezt a két értelmezést gyakran keverik, holott etikai értelemben vett konformizmusról akkor beszélünk, amikor valamilyen hatalmi nyomás alatt változtatják meg az emberek eredeti szándékukat, magatartásukat. (Váriné Szilágyi Ibolya 1966.)⁸⁷

A funkcióváltozás minden esetben a megelőző életvitel alakulását követeli, új viselkedésbeli, tevékenységbeli megnyilvánulásokat igényel. Ezek elsajátítása alkalmazkodási feladat.

A pályakezdő fiatalok esetében a tevékenységforma-változás a társadalomban betöltött szerep megváltozását jelenti, a felnőtt életmódot, az önálló gazdasági és társadalmi felelősségvállalást is maga után vonja. Ebből az új helyzetből adódik a pályakezdők alapvető problémája, melyet Klein Sándor nyomán a következőképpen fogalmazunk meg: (Klein 1980.)⁸⁸

Az élményváltozás, az új tevékenység megkezdése és ellátása egy merőben új feltétel - és követelményrendszer keretében kritikus élethelyzet a pályakezdő fiatalok számára. A beilleszkedés időszakában különösen a tájékozatlanság, a munkafeladatokhoz, a munkafeltételekhez és a munkahelyi kollektívába való beilleszkedés okoznak problémát a fiataloknak.

A munkafeladatokhoz, munkafeltételekhez való alkalmazkodás sokrétű. A szervezet fiziológiás alkalmazkodását kívánja az új életritmus az iskolai, a tanórán kívüli iskolai munka, este a készülés másnapra, a reggeli tanításra, vagy a napközi otthoni nevelésre.

A követelményekhez való alkalmazkodás, a munka igényelte készségek kialakulását, a fáradtságérzés elviselését is megköveteli.

A legtöbb probléma abból adódik, hogy az iskolában elsajátított ismeretek, kialakult képességek, készségek és a velük szembeni munkahelyi követelmények nem fedik egymást. Ez a konkrét feladatok ellátásához szükséges begyakoroltság és a helyi ismeretek hiányából adódik. Tehát ez a megfelelés nem is alakulhat ki a pályakezdés időszakáig.

A munkahelyi közösségbe való illeszkedés új típusú emberi kapcsolatokat, valamint a munkahelyre jellemző állásfoglalási beállítódási minták, magatartásformák kialakulását kívánja. A beilleszkedés problémakörének legkritikusabb pontja ez.

Problémaforrások:

- Az érett felnőttkori kapcsolatteremtő képesség még nem alakult ki
- A szimmetrikus munkatársi kapcsolatok, a munkatárs és munkahelyi vezető viszonyának nincs meg a kialakult megfelelő mintája.

Ebből sok probléma származik. Nagyon lényeges a kapcsolatok megfelelő kialakulása, mivel ezek közvetítésével szilárdulnak meg azok a szükséges állásfoglalások, beállítódások, amelyekkel még nem rendelkeznek.

A főiskolát végzett fiatal beilleszkedésének speciális problémája, a magas szintű elméleti felkészültség és a munkahely szűkebb igényéből is származik. (Szesztay 1975.)⁸⁹

Bánlaky megkülönbözteti a sima és értékrendjét megőrző (ezen belül a bezáruló nyitott szembenállás és menekülő), ill. értékrendjét megváltoztató (ezen belül a pozitívan átalakuló és az értékvesztő, divatos kifejezéssel konformizálódó) beilleszkedést. (Bánlaky 1976.)⁹⁰

A befogadó környezet toleranciája, ill. zártsága nagymértékben befolyásolja a beilleszkedést. A közeg stratégiái közül a kooperatív stratégia segíti, a közömbös és elzárkózó stratégia gátolja az új munkatárs beilleszkedését.

A munkahellyel való teljes azonosulás és a szakítás szélsőségei között természetesen a gyakorlatban elsősorban a részleges adaptáció különböző fokozatai találhatók meg. Klein találóan ábrázolja ezeket a fokozatokat.

A jól működő formális szervezetben, ahol az új dolgozónak is világosan megfogalmazott, egyértelmű szerepe van, viszonylag könnyű a beilleszkedés.

Nehézzé teszi viszont a beilleszkedést, ha különböző személyektől ellentmondásos utasításokat kap - s akkor is, ha elméletben mást tanult, mint amit a gyakorlatban várnak tőle.

Minél merevebb a pályakezdő személyisége és a munkahely rendszere, szervezete, annál kevésbé van lehetőség a beilleszkedésre, s annál nagyobb lesz a jelentősége a munkahelyi fogadtatás pszichológiai tényezőinek.

A beilleszkedést többnyire úgy tekintik, mint ami csak az újonnan belépő számára jelent változást, problémát, illetőleg súlyosabb esetben konfliktushelyzetet. A tapasztalatok azonban azt mutatják, hogy a pályakezdők ilyen természetű beilleszkedése sok esetben fokozza a már meglevő csoport tagjainak szakmai és szociális nehézségét is.

Ismernünk kell, miben erősíti meg a nevelőtestületi közösség a kezdő pedagógust, mire biztatja az első igazgató, hogyan segíti kezdő lépéseit a szakfelügyelet.

A munkahelyi légkör

Amilyen könnyű megérezni viszonylag rövid idő alatt a munkahely szociális légkörét, olyan nehéz megfelelő módszerekkel vizsgálni, mérhetővé tenni ennek a sajátos jelenségnek az összetevőit.

A munkahelyi légkör jelentőségére több szerző is felhívja a figyelmet. Fontos ismernünk, mert ekkor történik meg az adaptáció megszilárdítása. A személyiségben - a munka objektív és az egyén szubjektív adottságainak szintézise alapján ekkor kell a személyes integrációnak megvalósulnia, amely egyik legszilárdabb alapja a hivatás kiépülésének.

Különös feladat ebben a szakaszban az alkalmasság folytonos tökéletesítése és a szakmai fejlődés kibontakozásának megindítása.

Másrészről az érzelmek és indulatok nevelésétől várható az emberek közti kapcsolatok optimális szabályozása, valamint a munka "pszichés" mikroklimájához való alkalmazkodás.

Ami pedig a motivációkat illeti, az integráció az alkotó munka megkezdésével elősegíti a személyes vágyak megvalósítását.

Az előkészület és tanulóidő szakaszában a feladatok legnagyobb része a szülőkre és a pedagógusokra hárul. Az életpálya első lépésében e feladatok megoszlanak a már kész dolgozó és munkatársainak kollektívája között.

Olyan csomópontokat kerestünk, amelyek jól jellemzik az emberi kapcsolatokat és a munkahelyi viszonyokat. ezeket kérdések formájában fogalmaztuk meg, hogy viszonylag egzaktabb legyen a válasz. A beilleszkedő és befogadó rendszernek ugyanazon kérdés két oldalát tettük fel. Minden kérdés után lehetőséget adtunk megjegyzésre, kiegészítésre. Így igen értékes információkhoz jutottunk.

A beilleszkedést a szocializáció alanyának oldaláról közelítve vizsgálva nem elég csak a külső környezet hatásait elemeznünk (kollégák, igazgatók, gyerekek, szülők, az iskola céljai, követelményei, elvárásai, feltételrendszere). A beilleszkedő pályakezdő az interakció során maga is szocializáló tényezővé válik, mivel az elvárások elfogadásával vagy elutasításával hat környezetére, sőt még az intézmény által közvetített elvárásokat is módosíthatja viselkedésével.

Az újonnan belépő tanító várakozással, de egyben aggodalommal és szorongással tekint a jövőbe. Új, sajátos törvényszerűségekkel, hierachiával, légkörrel rendelkező világba kerül. A kellemetlen benyomások alapvetően befolyásolhatják a későbbi munkahelyi magatartást.

Az első benyomásokat viszont meghatározza az, hogy milyen mértékben van megszervezve az új kollégák fogadtatása.

Klein (1980.)⁹¹ nyomán a beilleszkedést befolyásoló tényezőket a következőkben foglalja össze:

- A régi munkatársak közül valaki kezdetben hosszú időn át rendszeresen közölje, jó-e amit csinál
- Legyen valaki a régi munkatársak közül, akihez bármikor segítségért fordulhat
- Magyarázzák meg a munka célját
- A vezetők beszélgessenek vele
- A vezetők és a társadalmi szervek segítsenek magánügyei intézésében
- Ismertessék meg vele az előmeneteli lehetőségeket
- Fogadják ünnepélyesen

Vannak olyan iskolák, ahol a pályakezdők számára külön programot dolgoztak ki. Ennek célja, hogy a lehető legnagyobb folytonosságot teremtsenek a főiskola és a munkahely között.

"...soha nagyobb szükség nem volt tisztességes lelkiismeretes, jól felkészült, hivatásukat szerető, és annak átadására kész tanítókra ... mint most az oktatás, nevelés megújításának éveiben.

A pedagógusjelöltek életük legmeghatározóbb pillanatait a gyakorlat során élik át, s az őket fogadóknak pedig a legnagyobb szerepük van abban, hogy életre szóló útravalót adjanak a helyüket kereső fiataloknak. Ezért érdemelnek nagyobb figyelmet mindazok, akik vállalják...a nagyon kemény, embert próbáló külön munkát." (Szedlák 1989.)⁹²

Főiskolánk minden évben mentori továbbképzést szervez. Ezen a kurzuson ismerteti a főiskola felkészítő munkáját, követelményrendszerét, valamint didaktikai és munkalélektani ismereteket nyújt - a beilleszkedés megkönnyítésére.

Kezdeti próbálkozásunk volt 1989-ben rendezett pedagógiai nap, amelyre végzett hallgatóinkat, azok igazgatóit és mentorait hívtuk, valamint szaktanácsadókat (Fórum 1989.)⁹³ Témája: végzett hallgatóink beilleszkedése volt⁹⁴. A jövőben feltétlenül folytatni kellene ezt a megkezdett munkát sokkal differenciáltabban, konkrét feladatokat megjelölve. A főiskola mentori továbbképzéseket is szervez.

Sajnos, ezt központilag nem szabályozzák sehol, de szerencsére egyre több irodalom foglalkozik e témával.

A bajai Tantárgypedagógia Tudományos Konferencia (1991.) határozatában a plenáris ülésen a pedagógiai szekció résztvevői javasolták az ország összes tanító és óvónőképzőjének a mentori hálózat kiépítését. Ugyancsak Baján, az 1989. évi pedagógiai napunk fórumán kértük a munkahelyi vezetőket, hogy a friss diplomásokat ugyanígy vegyék gondjaikba, ahogyan azt teszik az egyhónapos szakmai gyakorlatokon.

Vizsgálódásunk során célszerű volt a következő kérdéseket tisztázni:

1. Milyen közösségbe kerültek a pályakezdők?
2. Hogyan fogadták őket a kollégák, mit tettek a beilleszkedés érdekében a munkahelyi vezetők?
3. Sikerült-e beilleszkedniük a tantestületbe,
Ha igen, milyen mértékben?
Ha nem, miért nem?

Hogyan ítélik meg pályakezdőink tantestületüket, mint közösséget?

Az új közösség megítélése az idők folyamán változott. Mivel az értékelés szabad válaszokból adódik, ez esetben a pozitív és a negatív megítélést választottuk szét, és az értékelésből szószerint idézünk.

Tehettük volna azt, hogy a pozitív és a negatív megnyilvánulásokat számszerűsítjük, azonban a megfogalmazások árnyaltsága ezt nem teszi lehetővé. (Egy-egy évet kiemelünk ugyan, s a hallgatók számával próbáljuk "mérni" a pozitív és negatív "előjelű" tantestület.)

Általában egy-egy tanító társadalmi státusa (munkatársainak értékskáláján való elhelyezkedése) és beosztása nem mindig esik egybe. A státuskülönbséget a formálisan azonos rangú dolgozók között sok minden előidézheti. A státuskülönbségek forrása lehet a nem, a kor és a szolgálati idő. A vizsgált hallgatóknál egyik említett forrás sem döntő a hallgatók szabad válaszaiból, melyek a tapasztalatból származnak, s pszichológiai kultúráltságuk és fogalmaik alapján íródtak.

Megpróbáltuk a pozitív és a negatív megnyilvánulások kulcsszavait kigyűjteni, az egész szöveg tartalma alapján csoportosítottuk:

Pozitív testület: összetartozó, családias, jóindulatú, demokratikus. A válaszok 53,84%-a számol be ilyen testületkerőről, (szélső értékek 50-60%).

Negatív megnyilvánulások: nem közösség, állandó ellenszenv 30,77%

Nem egyértelmű tartalom: jó légkörű, de10,39%

Válaszhiány: 5-6%.

A pozitív válaszokból álljon itt néhány szószerint:

"Rendkívül összetartó annak ellenére, hogy különböző korosztályokból tevődik össze." "Kellemes emberek a munkahelyen és a magánéletben is. A pályakezdőket felkarolják, nekem pl. nem kellett segítséget kérnem, mert ők maguktól segítettek." "Összetartunk, segítjük egymást, hiszen egymásra vagyunk utalva".

"Tanítás után sem széled szét rögtön a közösség, sok dolgot akkor beszélünk meg." "Még nem tapasztaltam egymás háta mögötti áskálódást." "Kislétszámú, éppen ezért összetartó". "Az átlagosnál magasabb szintű oktatás folyik, nagy gondot fordítanak az önfejlesztésükre." "Kis terület, zöme fiatal, de jó a viszony az idősebbekkel is." "Jobb, mint bármelyik tantestület, amivel eddig találkoztam, pedig nemcsak fiatalokból áll. Jó a vezető, ez rengeteget számít". "Ha minden testület ilyen lenne, nagyban segítené a munkát. Ezenkívül összetartó annak ellenére, hogy különböző korosztályokból áll". "Kellemes emberek mind a munkahelyen, mind a magánéletben". "A pálykezdő fiatalokat is felkarolják. Nekem sem kellett segítséget kérnem, maguk ajánlkoztak." "Összekovácsolódott, összetartozó, egymást segítő, jó testület." "Kellemes a légkör, jó a hangulat a közvetlen munkatársak között." "Jó a közösség, ahol a problémákat, gondokat meg lehet beszélni."

"A humort és a munkát fontosnak tartja testületünk. A mi iskolánk közössége ritka jó közösség, összetartás, fegyelem, együttérzés, pontosság, segítőkészség, gyermekszeretet jellemzi". "A tanár-diák kapcsolat is kitűnő." "Mindenkiben megvan a mások munkájának tisztelete. Az alsó tagozat összetartó, segítőkész. Létszámát tekintve hatalmas, így sokszor vannak eltérő álláspontok és vélemények, viták. Én ezt természetesnek és jónak tartom." "Hat hetenként van megbeszélés. Mindenki mindenről tud, sok bemutató óra van, amit megbeszélés követ."

Mitől tartják jónak a közösségüket?

Megbeszéli a problémákat, bemutató tanításokat tartanak, amit elemeznek. Szakmailag segítik egymást. Tanításon túl is sokat vannak együtt, (sport, kirándulás). Összetartanak, fegyelmezettek a munkában, szeretik a gyerekeket. Mindegy, hogy kis vagy nagy létszámú - idősek-e vagy fiatalok.

Mitől rossz a rossznak mondott közösség?

Az őszinteség hiánya miatt a hiba-áthárítás másokra, az alsó tagozatban tanító és a napközis nevelők lenézése miatt. Mindenki a saját problémájával törődik, nem szemben, hanem egymás háta mögött nyilvánítanak véleményt.

Mivel több generáció van nap mint nap együtt, nehéz. Új iskolában, vagy nagy iskolában tanítóknál "nem alakult még ki" a közösség.

Az egyéni véleményekből:

"Egyértelműen rossz. Mindenki a saját problémájával törődik." "A közösséget a klikkeskedés, egymással szembeni ellenségeskedés jellemzi." "Tudnia kell az embernek, kinek mit mondhat." "Egymás háta mögött beszélnek." "Mindig az alsós érzi magát alsóbbrendűnek, holott a teljesítményük jobb". "Mindenki acsarkodik, azt keresi, hogyan tudna a másikon egyet szúrni." "Mindenki, de főleg a fiatalabb kollégák féltékenyen őrzik eredményeiket, módszereiket, presztizsüket." "Egyelőre élvezzük a tanítást, és csodálkozunk azon a borzasztó fásultságon, ami néhány pedagógusra jellemző." "Csak a hely és az idő köti össze őket." "Hatalmi harcok dúlnak." "Intrika, anyagi harc jellemzi őket."

Az iskolában töltött egy év talán elég volt arra, hogy azt a testület, ahol nap mint nap dolgoznak, megítéljék. Úgy tűnik, hogy a közösség ismérveinek lényegét igyekeztek kiemelni, mint pozitív tulajdonságot.

A személyes kapcsolatrendszer és a közös munka elemzésére épülnek a vélemények.

Összefoglalva:

Egyértelműen pozitívnak ítéli meg a közösségét felénél több pályakezdő, a negatív megítélés sajnos emelkedő tendenciát mutat az évek során.

A kislétszámú testületek általában összetartóbbak, mint a nagyobbak. A nagyobb testületek szükségképpen csoportokra bomlanak, azonban nem szükségszerű a "klikkeskedés". Az újonnan létesült iskolákban új pedagógus- és gyermekközösségeket kell szervezni, ki kell alakítani a közösség sajátos stílusát, hagyományrendszerét. A kezdő nevelők feltétlenül érzik ennek hátrányait, mert nekik még a pályakezdés minden gondjával is meg kell küzdeniük. Új alakuló közösségbe került volt hallgatóinknak 10,7%-a.

Majdnem ugyanilyen nehézséggel kell számolnia a túl nagy testületbe kerülőnek is., aki a "nagy épület és létszám miatt" keveset van együtt kollégáival. Jó, ha a munkaközösség tagjai felkarolják, mentort is adnak mellé, hogy minél előbb megismerje az iskola közösségét, s kötődjön hozzá. A tantestületben lévő intrika és anyagi harc szerencsére kis százalékban szerepel. (Udvarhelyiné 1984.)⁹⁴

A közösségen belüli megosztottság, csoportosulás a beosztás szerint történik: az alsó és felső tagozat között figyelhető meg bizonyos elszigeteltség a pedagógusok között. (Pedig most már mindkét pedagógus diplomát főiskolai végzettség után adják. Éppen ezért, bár ez csak megfigyelésen alapul, az alsó tagozatban is szívesen veszik a tanítók, ha a gyerekek "tanárbácsinak", vagy "tanárnéninek" szólítják őket). Még fájóbbnak érzik a megkülönböztetést az azonos végzettségűek között, ha "csak napközisek". A vizsgálat is bizonyítja és a pályakezdőkkel való beszélgetés során magunk tapasztaljuk a "csak napközi" otthonban tanít elől nem marad el a "csak". Holott ők tudják, hisz az alkalmazott pedagógiában és a gyakorlatban is tapasztalták, tanulták, milyen óriási munka és felelősség napközi otthonos csoportot vezetni. azt jól csinálni felér bármilyen osztályban való tanítással.

A másik neuralgikus pont az életkor. A generációs probléma szerencsére csak elvétve szerepel, mint a tantestület megbontó ok. Megjegyzéseik kétségtelenül finom ellentétre utalnak ugyanúgy, mint "a fiatal pedagógusok, akik aktívak, kezdeményezők", a "fiatalos szellem uralkodik", a "több mint a fele fiatal" megjegyzések. Az utóbbiak mintha az sugallnák, a fiatalabb nevelőket hatásosabb, jobb pedagógusnak tartják.

Egyértelmű összefüggést az életkor és a nevelők eredményessége között nem találunk. A hatévesek egyforma kitárulkozással fordulnak a tanító felé, mert egyedül tőle várják, hogy a könyvekbe zárt titkokat felpattintja nekik. Szerencsés az a nevelő, aki az egykori hatéves önmagából minél többet képes megőrizni, aki nem a pályán töltött évek, évtizedek unalmával lép a tanítványai elé. Úgy gondoljuk, nem is az ilyen kollégákra utalnak a pályakezdők megjegyzései.

A "helybeli" vagy "jött" csoportok közti rivalizálás is előfordul. Elgondolkodtató, ha helybenlakók és bejárók között van ellentét. Ez különösen falun jelentős, ahol zárt a közösség.

A bejárók délután, illetve hét végére haza utaznak. A kis közösségek pedig nemcsak munkaidő alatt kell hogy együtt legyenek, hanem a munkaidőn túli rendezvényeken, amelyek a település életéhez tartoznak.

Ilyen szempontból érthető ez a megnyilvánulás, de más megoldás szükséges, nem a testületi közösség megbomlása. Kulcskérdés lehet például, ha szolgálati lakást kaphatnának.

Szerencsére az "anyagi harc" a tények között még elvétele szerepel mint a közösséget megbontó tényező. (A vizsgálat utolsó dátuma 1990.) Az igazgató-kolléga relációban később még találhatók ilyen megjegyzések).

Olyan vélemények is vannak, amelyek nem tipikusak ugyan, de elgondolkoztatók:

A testületi értekezleteket jellemezve egészen bagatell ügyekkel foglalkoznak órák hosszatt. Mindenki hozzászól fontoskodva. Úgy írja le a hallgató, "mintha szellemileg 5-6 éves korúak vitatkoznának, hogy legyen-e az ügyeletesi karszalagon "Ü", vagy sem." Az interjúk meg is erősítik a hasonló eseteket. Megdöbbenette őket - és ez már tipikus még a jónak ítélt testületek egy részében is - hogy egymás háta mögött többet mernek mondani a kollégák, mint szemtől-szembe. Ők nem ehhez szoktak a főiskolán.

Érdekes megfigyelni, hogy a pályakezdők egy része kívülállóként ítéli meg a tantestületét: "Átlagos". "A tanári kar összetartása nem a legmegfelelőbb". "Én nem látom jó közösségnek."

Egymás ellen és nem egymásért vannak". "Laza szerkezetű, általában felszínesen élő emberek. A közös rendezvényre "kötelező" érzéssel mennek, hogy befogadják őket". "Mivel több generáció van nap mint nap együtt, úgy nagyon nehéz". "Másként gondolkodó emberek lévén sokszor előfordul nézetkülönbség. Nem igazán kiforrott közösség. Általában a saját problémájukkal vannak elfoglalva". "Olyan, amilyenek sajnos ezek a közösségek. Mindenki acsarkodik, azt keresi, hogyan tudna a másikon egyet szűrni. (Természetesen egy-két kivétel akad)". Az "őket", "köztük", "vannak", "mindenki" kifejezések kívülállásra utalnak.

Más részük egyes szám első személyében, illetve többes szám első személyében (már a testület tagjaként) nyilatkozik: "Jellemző ránk az idősebbek iránti tisztelet. A fiataloktól lelkiismeretes munkát várnak. A tévedéseket jószándékkal "leplezik le". Az alsós munkaközösség havonta tart értekezleteket. Ezen kívül baráti összejöveteleket is tartunk". "Eléggé demokratikus közösség. Az elképzeléseket mások segítségével oldjuk meg, segítjük egymást". "Vannak kialakult "körök", de ezek nem merevek". "Darázsfészek! Elviccelődünk, eltréfálkozunk, de komoly dologban nem állunk ki egymás mellett".

A harmadik viszonyulás:

A nagy iskolán belül "nekünk van egy külön közösségünk" (más épületben). "Az iskolánk eleve különleges helyzetben van. Négy épületből áll, ez mindenképpen szétagoltságot, mogosztottságot eredményez".

"Én a 3. 4. osztályos közösséggel vagyok együtt (10 délelőtti, 10 délutáni nevelő), itt nagyon jó a hangulat, a kollektíva együtt dolgozik, rengeteget segítettek nekem". "Speciális helyzetben vagyunk: négy épületben folyik a tanítás. Csak leginkább a saját iskolámról tudok véleményt mondani: Összetartunk, segítjük egymást, egymásra vagyunk utalva. Tanítás után sem széledünk szét, rögtön megbeszéljük az iskolai dolgokat.

"Nem tapasztaltam áskálódást." "Napközis házunk nyugodt sziget az iskolában. Néha eljutnak hozzánk a hírek a kollégák szurkálódásairól. A testületet nem ismerem."

Kisebb összetartó közösségek alakulnak, amelyek szakmailag, emberileg segítik egymást: Ez önmagában nem rossz, hiszen a körülményeket ők nem tudják megváltoztatni.

A negyedik fajta csoportosulás:

"Klikkek, de én nem tartozom sehova".

A tantestület két nagy részre tagolódott: az alsósokra és felsősökre. Szinte csak értekezleten érintkezik egymással a két csoport. Az alsósok is szétválnak kisszakaszra és nagyszakaszra. Klikkek alakulnak ki, rosszabb a kapcsolat a fiatalokkal." "Mivel iskolánk három telepen helyezkedik el, így összeforrott tantestületről nem lehet beszélni. Inkább az alsósok az alsós tanítókkal, a felsősök a felsős kollégákkal tartják a kapcsolatot." "Két nagy csoportra tudnám osztani a tantestületet. Az egyik jóindulatú, a hibákkal szemben megértő, a vezetést általában segítő. A másik az állandó ellenzék. (Mindegy hogyan, csak ne úgy!) Megvannak a kialakult kiscsoportok, nehéz bekerülni közéjük."

A következő jótanács mindennél többet mond, amit idősebb kolléga adott a pályakezdőnek:

"Minél többet legyél a gyerekek között és csak azt halld meg a tanáriban, ami rád tartozik!" Ez a legrosszabb véleménycsokor, amely még az alsótagozatot is megosztja az eddigi "klasszikus" tagolódások mellett.

Mit várnak hallgatóink a pedagógus-közösségtől?

(II. kérdéssor 9.)

Érdeemes elgondolkodni a következő óhajokon: "Nagyobb összetartást" (többen). "A problematikus helyzetet együtt kellene megoldani". "Nyíltabb, egyenesebb magatartást, önzetlenebb segítőkészséget". "Tűrelmet - ők is voltak kezdők, csak már elfelejtették néhányan". "Egyértelműbb követelmények támasztását az iskolában". "Nevelési területen jótanácsokat és példamutató magatartást". "Autonómiát és a közösség harmóniáját". "A tanulók értékelésében segíthetnének". (Ő a "magányos a tantestületben.") "Ha tanácstalan vagyok, vagy segítségre szorulok, akkor jó lenne, ha segítenének".

Az "elvárásokból" néhányat (sorrendben) leírva megállapítottuk, hogy egyáltalán nem különleges óhajokról van itt szó. Olyan alapvető kívánságok, amelyek a nevelő-oktató munka, s egyáltalán az emberi együttélés alapjai. Talán nem lenne olyan nehéz teljesíteni. A pedagógus-közösségben is, mint minden közösségben hallatlanul finom, kölcsönös függőségi rendszerben élünk.

Könyvek, tankönyvek absztrakt világa nem azonos az élet néha könyörtelennek tűnő realitásával. Óriási szerepe van a véletlennek, az esetlegesnek.

Elviselésében pedig a toleranciának. Vajon erre a toleranciára mikor "szoktatjuk" a pályakezdőket?

Nevelésükben (a családban, az iskolában) törekszünk-e tudatosan ennek a nagyon fontos tulajdonságnak az elsajátíttatására? Úgy gondoljuk, tudatosan nemigen.

A főiskolán példánkkal kellene előljárni a tolerancia fontosságát illetően. Az oktatókkal, szakvezetőkkel, sőt a hallgatókkal való viszonyunkban példát látnak-e manapság erre?

A féléves ún. pedagógus képességeket fejlesztő "tantárgyunkban", a csoportos pedagógiai gyakorlatok című tárgyban elegendő-e a toleranciáról szót ejteni csupán? Elegendő-e néhány konfliktus "lejátszása"?

Jut-e legalább idő minden fajta reláció (tanító-tanító, igazgató-tanító, stb.) elemzésére? Az adott idő erre vajmi kevés. Csak figyelemfelhívásra elegendő az összesen 18 alkalom.

Kikerülve a testületekbe mindenkinek önállóan kell kialakítania a maga stílusát, s ez nem könnyű feladat a szülői és iskolai védőburokból kikerülve hirtelen védtelennek maradni...

A főiskolán az egyenes nyílt beszédre szoktatjuk-e a hallgatókat? Sajnos, az életben gyakran a "szavak mögé" is néznek. Aki megszokta, hogy "úgy is gondolja, ahogy mondja", annak ez nagy csalódás. A főiskolai oktatókra nagy felelősség hárul, hisz feltétlenül igaz, hogy a főiskolán nevelni is kell.

Szakmai segítségadás-óralátogatás-értékelés

Ki segítette hallgatóinkat a beilleszkedésben?

A pályakezdők nagy része elvárja a megfelelő mértékű segítséget. De vajon a segítők pedagógiai tapintattal adják-e ezt a segítséget? Akkor adják-e, amikor éppen szükséges?

Konkrét kérdésekkel arra szerettünk volna választ kapni, melyik korosztály hogyan fogadta a pályakezdő tanítót. (A tantestület tagjait életkor szerint két csoportra osztottuk: idősebbekre és fiatalabbakra. Az életkori megítélést a hallgatókra bíztuk. Bár tudjuk "...a jó pedagógus tulajdonságai között sok-sok más mellett nem utolsó helyen szerepelnie kell a fiatalságnak." Természetesen ezt nem élettani értelemben gondoljuk. az ifjúság elmúlik, és a pedagógus nyugdíj-korhatárig, vagy azon túl is tanít. Ám lélekben legyen fiatal.

Őrizze meg azt a képességet, hogy nyitott ember maradjon két irányban: a tárgya új eredményei és diákjai változó életszemlélete iránt.

Mert lehet nagyon öreges egy pályakezdő - és lehet nagyon ifjú egy ötven éves tanár, akinek van füle a diákok gondjainak meghallgatásához. Aki fiatalságát a biológiai kopás ellenére is meg tudja őrizni azzal, hogy kapcsolatát nem veszti el a növendékeivel." (Gábor 1977.)⁹⁵

A hallgatók általában negyven-ötven éves kortól számítják az "idősebb" kort.

Öt alternatívát jelöltünk meg a fogadás paramétereiként: "segítő szándékkal", "barátsággal", "közömbösen", "jóindulatú lenézéssel" és "gyanakvással" (14.sz. táblázat.) (15. sz. táblázat)

Hogyan fogadták a fiatalabb kollegák?

N= 324

Év	Barátsággal		Segítő szándékkal		Közömbösen		Jóindulással lenézéssel		Gyanakvással		Nem vá- laszolt
	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%	
1979-81.	37	48,68	29	38,15	3	3,94	5	6,57	3	3,94	-
1982.	24	85,71	20	71,42	-	-	4	14,28	-	-	-
1983.	16	55,17	17	58,62	6	20,68	-	-	2	6,89	-
1984.	23	60,52	27	71,05	5	13,15	3	7,89	2	5,26	-
1985.	16	61,44	22	84,48	6	23,04	1	3,84	1	3,84	-
1986.	26	76,47	27	79,41	4	11,76	-	-	1	2,94	-
1987.	19	79,16	13	54,16	3	12,50	1	4,16	1	4,16	-
1988.	23	76,66	16	53,33	2	6,66	1	3,33	1	3,33	-
1989.	29	74,35	22	56,41	4	10,25	-	-	-	-	-

14. sz. mell.

Megjegyzés: Az alternatívák nem zárják ki egymást.

Hogyan fogadták az idősebb kollegák

N= 324

Év	Barátsággal		Segítő szándékkal		Közömbösen		Jóindulatú lenézéssel		Gyanakvással		Nem válaszol
	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%	
1979-81.	27	35,52	48	63,15	3	3,94	3	3,94	-	-	-
1982.	24	85,71	25	89,28	-	-	-	-	1	3,57	-
1983.	20	68,96	12		7	41,37	4	13,79	4	13,79	-
1984.	22	57,89	19	50,00	3	7,89	5	13,15	1	2,56	-
1985.	20	76,92	15	57,69	5	19,23	3	11,53	-	-	-
1986.	27	79,41	15	44,11	7	20,58	2	5,88	2	5,88	-
1987.	15	65,50	18	75,00	4	16,66	1	4,16	2	8,33	-
1988.	19	63,33	22	73,33	5	16,66	2	6,66	4	13,39	-
1989.	15	38,46	23	58,97	11	28,20	4	10,25	4	10,25	-

15. sz. mell.

Megjegyzés: Az alternatívák nem zárják ki egymást.

A válaszokban zömmel két alternatívát jelöltek meg: az első két helyen: a "segítő szándékkal" és a "barátsággal" való fogadtatást.

Az említések gyakorisága az első alternatívánál 58,33%, a másodiknál 60,80%. A fiatalabbaknál ugyanezek 65,74% és 59,56%. Mindkettőnél a mérleg nyelve egy kissé a fiatalabbak javára billen. Ez a fiatalabb korosztálynál 33 az idősebbeknél 45 hallgatót jelent a tizenegy év alatt a mintából. Ha a testületek egészét figyeljük, tudjuk, hogy tulajdonképpen szubjektív megnyilvánulás a jelzés - mégis megállapítható, hogy hallgatóink zömét szeretettel fogadják. A közömbös fogadás, a jóindulatú lenézés és a gyanakvás mind a fiataloknál, mind az idősebbeknél elenyésző.

Soknak találjuk a közömbösen fogadók számát 10,8, illetve 13,88%. Ez a fiatalabb korosztálynál 33, az idősebbeknél 45 hallgatót jelent.

Hogy a közömbösség ne uralkodjon el, a pályakezdők fogadását tudatosan kell megszervezni. Úgy törődni velük, hogy ne legyen bántó, ne sértse az önállóságukat, de érezzék, ha bármikor rászorulnak, segítséget kapnak.

Ha a kijelölt mentor mellett máshoz vonzódik a pályakezdő fiatal, sértődés nélkül át kellene adni a helyet az új szakmai kapcsolatnak.

Kihez fordultak bizalommal pályakezdőink? A kérdés így szólt: Kért-e segítséget?

Alternatívák (amelyek sajnos nem egymást kizárók): Kért és kapott, kért, de nem kapott, nem kért és kapott, nem kért és nem kapott, volt akitől kapott, mástól nem. A hallgatók (66,66-91,17%-a) átlag 76,85%-a kért és kapott segítséget kollégáktól. (16. sz. táblázat).

Elenyésző azok száma, akik a 11 év alatt kértek de nem kaptak segítséget. Ez összesen tizenegy év alatt 4 hallgatót jelent (2,23%). Elenyésző, de a pályakezdő négy hallgatónak ez "száz százalék".

Ezzel négy hallgató napjait, pályakezdését keserítették meg azok, akik nem segítettek át a nehézségeken. Kérés nélkül is segítettek 21 hallgatónak (6,48%-nak) nekik viszont kellemes meglepetést okozva ezzel.

Jó lenne minden egyes hallgatóval külön-külön megbeszélni, hogy neki ez milyen élmény volt. Az ismertetett arányokat az emberi együttélés, munkavégzés szempontjából jónak ítéljük.

A "volt akitől kapott, mástól nem" válaszokból a testületek tagjainak különbözőségére utalnak. Mindig van olyan a kollégák között, aki segítőkész, s olyan is, aki nem, vagy nem is foglalkozik mások problémáival.

Kért-e segítséget?

N= 324

Év	Kért, és kapott		Kért, de nem kapott		Nem kért, és nem kapott		Volt, akitől kapott, másoktól nem		Nem értékelhető	
	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%
1979.	18	69,23	-	-	6	23,07	2	7,69	-	-
1980.	18	81,81	-	-	1	4,54	2	9,09	1	4,54
1981.	21	75,00	1	3,57	1	3,57	1	3,57	2	7,14
1982.	23	82,14	-	-	1	3,57	1	3,57	2	7,14
1983.	20	68,96	-	-	1	3,44	2	6,89	1	3,44
1984.	29	76,31	1	-	-	-	3	7,89	3	7,89
1985.	20	76,92	-	-	1	3,04	-	-	3	11,53
1986.	31	91,17	-	-	-	-	3	8,82	-	-
1987.	21	87,50	1	4,16	1	4,16	1	4,16	-	-
1988.	22	73,33	1	3,33	4	13,33	-	-	3	10,00
1989.	26	66,66	1	2,56	5	12,82	1	2,56	6	15,38

16. sz. mell.

Fel-
mért

26

22

28

28

29

38

26

34

24

30

39

A hallgatókkal való beszélgetésből kiderült, hogy van a már tanító, illetve a már régen tanítók között olyan kolléga is, aki nem mer a tanításban segíteni, gondolván már nagyon régen tanulta a szakmát, s az új dolgokban nem eléggé tájékozott. Restellné, ha melléfogna a szakmai munkát illetően. Ugyanakkor ezek a pedagógusok a társadalmi beilleszkedésben igen sok kellemetlenségtől mentik meg a végzett hallgatót, sokat segítenek a szokásrendszer megismerésében, a gyerekekkel és a szülőkkel kapcsolatos problémák megoldásában. Íme: "A kollégáktól kapok segítséget, ha nem is kérek, a vezetőim viszont mereven elzárkóznak". "Csak attól kértem, akitől reméltem". "Napközis nevelőm 15 órát látta. Szokás egymás óráit látogatni. Ha valakinek lyukas órája van, hospitál általában". "Nem lehet különválogatni, hogy idősök vagy fiatalok. nekem például mindenki segített". "Én az idősebbektől kaptam több segítséget". "Biztatóbb és érdeklődőbb fogadásra számítottam".

A segítő személyek rangsorolása: (17. sz. táblázat)

(I. kérdéssor - 11. kérdés 9. változó)

Egyértelműen kitűnik, hogy a legtöbbet kollégák segítenek az új pedagógusnak. A kollégákat az igazgatóhelyettesek követik és az igazgatók, s végül a szakfelügyelők (ill. szaktanácsadók).

Örvendetes és természetes, hogy a pályakezdők a közvetlen közelükben dolgozó kartársaikra támaszkodhatnak a legjobban, hisz a hétköznapiakon velük vannak együtt. Így a mindennapok minden percében bátran fordulhatnak hozzájuk. Az igazgatóhelyettest és az igazgatót főleg elméleti-pedagógiai segítséget kaptak, - írják.

A pályán eltöltött rövid idő alatt a szakfelügyelővel, később szaktanácsadóval való találkozásra nem volt mindenütt lehetőség. Ezt hiányolják is a fiatalok.

A segítségadók között minden évben szerepelnek pedagógus szülők, pedagógus házastársak, pedagógus lakótársak. Ezt a táblázaton "Egyéb" címszóval jelöltük. az 1989. évet külön szemléltetjük. (18. sz. diagram).

Az óralátogatási átlagokat is vizsgáltuk. A legmagasabb látogatási átlagot az igazgatók érték el 2,78 órával. (Természetesen ebben szerepel olyan igazgató is, aki egy végzett hallgatónál 15 órát látott ez alatt az egy év alatt, de olyan is, akinél egyszer sem látogattak.

Kitől kapta a legtöbb segítséget?

	Kollegák	Osztályfő	Ig.h.	Igazgató	Szakfel.	Egyéb
1979.	1.	2.	3.	5.	4.	—
1980.	1.	2.	3.	5.	4.	6.
1981.	2.	1.	4.	3.	8.	5. 6. 7.
1982.	1.	5.	2.	3.	4.	—
1983.	1.	5.	4.	3.	2.	—
1984.	1.	6.	5.	2.	4.	3.
1985.	1.	6.	2.	3.	4.	5.
1986.	1.	5.	4.	2.	3.	—
1987.	1.	2.	3.	4.	2.	—
1988.	1.	4.	5.	2.	3.	—
1989.	1.	5.	4.	2.	3.	—

17. sz. mell.

GY-9

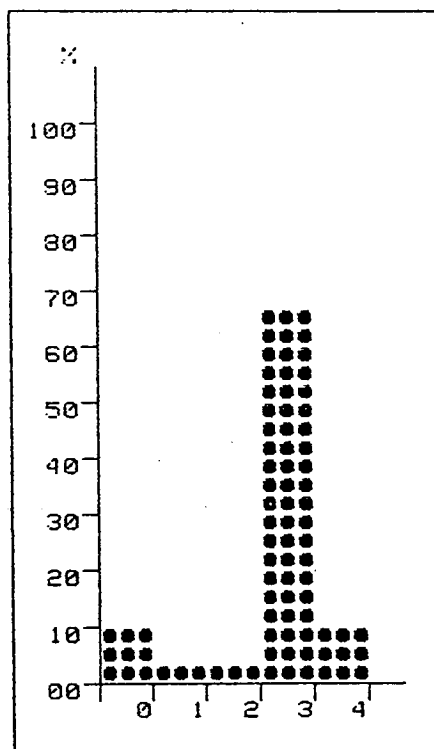
GYAKORISÁGI TABLAZAT

N= 39

OSZTÁLY JELE	GYAKO- RISÁGA	RELATIV GYAK. %	KUMULATIV GYAK.	REL. KUM. %
0	5	12.8	5	12.8
1	2	5.1	7	17.9
2	2	5.1	9	23.0
3	26	66.7	35	89.7
4	4	10.3	39	100.0

GY-9

N= 39



Megjegyzés: Csak az első
helyet értékeltem

Kitől kapta a legtöbb segítséget?

0 nem válaszolt

3 kollegáktól

1 igazgatóktól

4 egyéb

2 szakfelügyelőtől

Az igazgatóhelyettesek látogatása 2,67 átlagóra, a kollegáké 2 óra, a szakfelügyelőké 1,8 óra. A végzettek 25%-ánál nem járt a szakfelügyelő, de volt olyan tanítónő, akinél 11 órát nézett meg. Hogy hányszor látogatták a kezdő kollegákat, az 1986-os évvel szemléltettük a táblázatban. Természetesen ezek formális adatoknak tűnnek - azonban minden látogatás gazdagítja az együttműködést, s elmélyíti a szakmai és emberi identitást. (19.sz. táblázat.)

Örömmel jelzik a látogatásokat: "Tanítóképzős hallgató és német iskolaigazgató (vendég) volt az órámon". "Tartottam év elején egy bemutató órát az óvónőknek. Érdeklődéssel figyelték volt tanulóik fejlődését. Novemberben a szülőknek tartottam nyílt napot, jelentős volt az érdeklődés". "Az igazgató és az igazgatóhelyettes meg volt elégedve a munkámmal, évvégén kiemelt, jutalmat kaptam. A szakfelügyelő a mai napig nem érkezett meg, ezen nagyon csodálkozom". "A látogatások nem fogják a hétköznapi munkámat befolyásolni, mert ha csak azért készülök jobban, hogy "megmutassam", akkor nem a gyerekeknek élek, hanem magamnak. Munkánk lényege pedig az adás, az odaadás".

Volt olyan hallgatónk is, aki hiányolta az igazgatói látogatást. Volt, akihez bejelentés nélkül mentek (ilyen több is előfordult), volt akihez éppen beszaladt egyszer az igazgatója.

Abban megegyeznek a válaszok, hogy várják az óralátogatást, nem az ötletszerűt, s látják, melyik vezetőt érdekli - nemcsak formálisan - az új pedagógus. "Emberi szempontból is hiányolom - írja az egyik pályakezdőnk - hogy az igazgatómat nem érdekli hogyan dolgozik pályakezdő beosztottja". Egyrészt segítséget várnak feljebbvalóiktól, másrészt pedig megerősítést munkájuk folytatásához.

Megjegyezzük, a hallgatók a segítségadás fogalmán kifejezetten szakmai segítséget értenek. A látogatáson kizárólag szakmai (órai) munkájuk ellenőrzését értik.

Szinte 80% körül mozog azok száma, akik ha segítséget kérnek, kapnak is. Biztonságérzetet ad a fiatal kollégáknak ez a tudat. A grafikon és oszlopdiagram igen szemléletesen mutatja, hogy az első év végén még mindig segítenek a pályakezdőknek, amit igen sokan jeleznek. (20. sz. melléklet)

Megállapítható az is az összefüggés (0,81), hogy a városon tanítókat többet látogatja az igazgatójuk, valamint a beosztásuk szerint az alsó tagozatban tanítókat is.

Hányszor látogatták meg?

1986. N= 34

	Nem látogatták		Egyszer		Kétszer		Háromszor		Négyszer		Ötször		Hatszor		Hétszor		Nyolcszor		Kilencszer		Tízszor	
	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%
Igazgató	3	9,08	12	36,36	5	15,15	6	18,18	3	9,08	2	6,06	1	3,03	-	-	1	3,03	-	-	-	-
Igazgató hely	5	15,15	9	27,27	5	15,15	6	18,18	2	6,06	3	9,08	1	3,03	1	3,03	-	-	-	-	1	3,03
Kollegák	14	42,42	8	24,24	1	3,03	5	15,15	1	3,03	1	3,03	2	6,06	1	3,03	-	-	-	-	1	3,03
Szakfelügy.	11	33,33	9	27,27	7	21,21	5	15,15	1	3,03	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Egyéb	23	69,69	8	24,24	-	-	-	-	1	3,03	1	3,03	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	56		46		18		22		8		7		4		2		1				2	

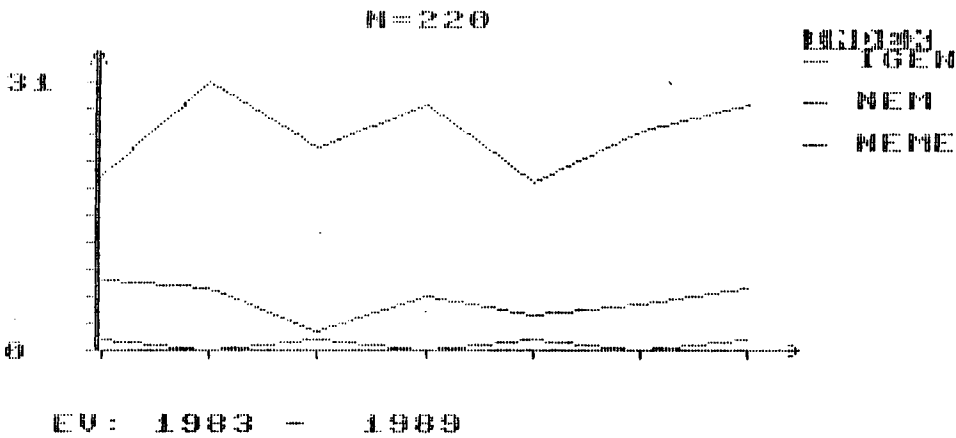
19. sz. mell.

SEGITIK-E MEG MOST IS A MUNKAJAT?

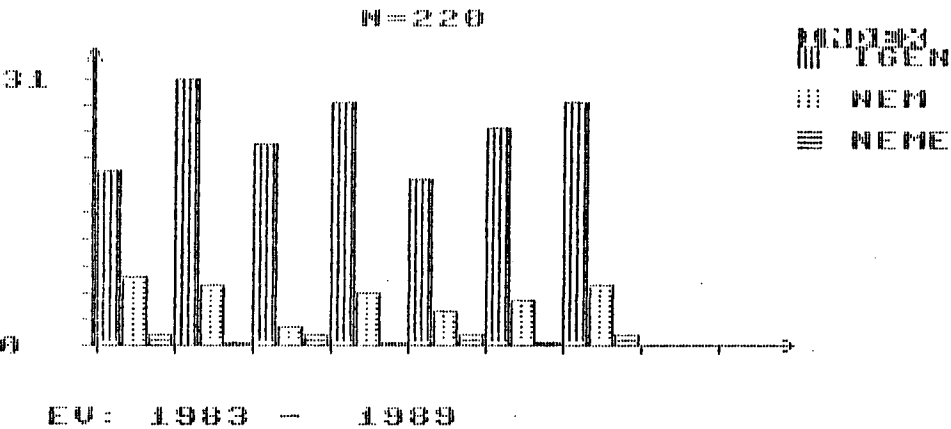
EV	IGEN	NEI	NEMERTEK
1983	20	8	1
1984	31	7	0
1985	23	2	1
1986	28	6	0
1987	19	4	1
1988	25	5	0
1989	28	7	1

MEGJ.:
N=220

SEGITIK-E MEG MOST IS A MUNKAJAT?



SEGITIK-E MEG MOST IS A MUNKAJAT?



Biztosan tisztában vannak ezek a munkahelyi vezetők azzal, hogy pályakezdőként minden tantárgyat oktatni nagy munka és nagy felelősség is. Ezért segítik őket fokozottabban. Sajnos a napköziotthoni látogatások elmaradnak a tanórai látogatások mögött. Vagy nem tartják a vezetők olyan fontosnak (amit kétlünk), vagy nem értenek kellőképpen ehhez a speciális területhez, így rábízzák teljes egészében ezt a munkát a pályakezdőkre. A napközis nevelők a hallgatók szerint a hierarchia alján állnak. És a vezetői közömbösség még ront rajta.

Úgy tűnik a pályakezdők szívesen fogadják a segítséget, hisz a pedagógusmunka olyan sokrétű, hogy ez az egy év nem volt elegendő az összes "fortély" megismeréséhez. az egyhónapos gyakorlatról frissen megérkezett hallgatók beszámolóí is erről tanúskodnak. Tetszik nekik az önállóság. Kevésbé fárasztó, mint a gyakorló iskolában tanítani, de ha kinyújtják a kezüket segítségért, jó ha van kibe kapaszkodniuk. Hogy erre meddig van szüksége az embernek? Úgy gondoljuk egy életen át kellenek az együtt dolgozó, segítő kollégák.

Összefoglalva: tehát megállapíthatjuk, hogy a pályakezdő tanítókat általában barátsággal, segítő szándékkal fogadják első munkahelyükön (a hallgatók szerint). A testületet, amelyben dolgoznak, nagyrészt összetartónak tartják. Sokan kértek szakmai és egyéb tanácsot (nem választható szinte ketté). A legtöbb pályakezdő problémái megoldásában elsősorban kollégáira számíthatott.

A szaktanácsadók szerepét külön kiemeljük a pályakezdők beilleszkedésében:

A szaktanácsadói munka középpontjában a 11/1986.(VII.27) M.M. számú rendelet az iskolák szakmai önállóságának önfejlesztő képességének kialakítása kell hogy álljon.

A szaktanácsadó feladata: a tantárgyak oktatásával kapcsolatos szervező, fejlesztő, szolgáltató, tájékoztató, ügyintéző munka ellátása. Ehhez nagyfokú kezdeményező, helyzetfelismerő, kapcsolatteremtő képesség kell. Legtöbb helyen a megyei pedagógiai intézetek átvették a művelődési osztály irányításával működő szakfelügyelőket. Ellenőrből segítőtárs lett. Azok a szakfelügyelők, akik addig is az alsótagozatos oktató-nevelő munkát segíteni mentek, semmiféle szemléletváltásra nem szorultak.

A munkaközösségek segítése szintén mindig is feladata volt a szakfelügyelőknek. A szaktanácsadói szerep betöltése nem könnyű feladat. Sok időt, energiát kíván a szervezés, ügyintézés, kapcsolattartás, adatfeldolgozás, adminisztráció. Nyilvánosságot adnak a legjobb tanítók munkájának, szervezett kereteket biztosítanak az új módszerek, eljárások megismertetésének. A tanító produktivitása a szakfelügyelői, igazgatói látogatáson pszichológiailag nagyon vitatható. Vannak olyan tanítók, akik a tevékenységüket ellenőrző személy jelenlétében akkor sem tudják a pedagógiai képességük szintjén teljesíteni, ha egyébként viszonyuk az osztállyal tökéletes. Az autokrata, vagy passzív pedagógus igyekszik ilyen jellegű eljárásait az ellenőrző személy jelenlétében csökkenteni és a feltételezett elvárásnak megfelelni.

Vannak olyan pedagógusok, akik a pedagógus szerepével csak akkor képesek azonosulni, ha erre őket a tanulóéknál jelentősebbnek tartott hatás - az ellenőrző személy jelenléte ösztönzi. Végül a bíráló személy szubjektivitását is számításba kell venni. Ennek ellenére a legtöbb szaktanácsadóról, illetve szakfelügyelőről a vélemények igen pozitívak: "Olyan jól esett, mikor az óráim után a szaktanácsadó megdicsért". "Csak gratulálni tudok"- mondta. Volt olyan pályakezdőnk, akinek rosszul esett, hogy az iskolában járt szaktanácsadó őt nem látogatta.

Elvértve viszont ilyen is akadt:

"Óráim után a szakfelügyeleti látogatást követően megbeszélés volt. El szerettem volna mondani az órámmal kapcsolatos véleményemet, mire a szakfelügyelő(nő) megszólalt: "Hallgass drágám, most én beszélek!" Hát én nem ehhez szoktam a főiskolán". - írja fiatal kollégánk.

"Csak úgy tudja elképzelni az órát, hogy az első 5 perc feleltetés. Nem tartotta jónak, ha az új anyag feldolgozásakor kértem számon a tanult ismereteket, mivel erre épül az új, és azt sem, hogy az órai munkát osztályoztam". Egy másik fiatal kolléga ezt panaszolja: "A szaktanácsadónak továbbképzésen elmondtam a problémáimat. Kértem, látogasson meg. Nem jött el".

A látogatásokat követő megbeszélések tartalmáról érdeklődtünk. Szerettük volna tudni, milyen lélektani hatást váltottak ki a látogatásokat követő megbeszélések. Nem találták olyan komplexnek, mint a főiskolai óráik után. Szélsőséges bírálatok is voltak, melyekre fentebb utaltunk.

Jelzik, hogy a hozzáértő igazgatóhelyettesek, igazgatók, s főleg a szaktanácsadók véleményét szívesen fogadták. Arra is választ szeretnénk volna kapni, hogy a látogatáskor kapott tanácsok megegyeztek-e a főiskolán tanultakkal. A főiskolán szerzett akár elméleti, akár gyakorlati ismeretek elraktározódnak (jól, rosszul), s a gyakorlati munka időbeli távolsága miatt kevésbé tűnnek értékesnek. Elbeszélgetve a hallgatókkal, emlékeztetve őket ismereteikre "valami rémlik" - mondják. Mivel azonnal nem alkalmazzák a gyakorlatban elhalványulnak. (21. 22. sz. melléklet)

E kérdéskört vizsgálva megállapítható, többen mondják azt, hogy a főiskolán tanultakkal megegyeznek a látogatások során kapott tanácsok, mint ahányan az ellenkezőjét állítják. Azonban mégsem lehetünk elégedettek, mert az igen száma is nagyon alacsony. Miből adódik ez? A főiskola rugaszkodott el az elmélettel a valóságtól, vagy a gyakorlatban dolgozó kollégák nem ismerik az újat hozó elméletet? Mindkettő igaz, és egyik sem teljesen. Vagyis: a főiskola oktatói igyekeznek minden új, a gyakorlatot is segítő irányzatot, "módszert" elméletet a hallgató elé tárni. A lelkesedés az újért nem is marad el. Szeretnének mindent összegyűjteni, hogy majd kikerülve kiválaszthassák a legoptimálisabbat. A válaszokból kitűnik, a legtöbb konfliktusuk abból adódik, mikor saját osztályukban szeretnék mindazt megvalósítani, amit az elméletben tanultak és a gyakorló iskolában láttak. Természetesen ez nem lehetséges. A gyakorlóiskolában ugyan nem "kiválogatott" gyerekek vannak, ahogy ők írják, de városi gyerekek. sok ismeretanyaggal rendelkeznek. A gyakorlóiskola feladata, hogy a megvalósíthatót mutassa be a hallgatóknak feszes munkatempóban. Az órák anyagát lehetőleg ott és akkor kell elvégezni, mert az a hallgató, aki a következő órát tartja, már más ismereteket közvetít az előzőre építve.

Az csak természetes törekvés, hogy a hallgatók, kikerülve az iskolába, összehasonlítsanak, de az nem természetes, hogy azt hibának tudják be, ha a gyakorlóiskola a tökéletes felé törekszik. Több kezdő tanító állapítja meg: "más feltételek között más munkát lehet végezni".

Ezek után álljanak itt a volt hallgatók pozitív megnyilvánulásai szószerint, amelyek a feltárt kettősséget hordozzák:

"A látott órák utáni megbeszéléseken nem a kritizáló, leteremtő hangnem uralkodott, hanem a segítő szándék".

"Az igazgatónő illetve szakfelügyelő látogatásakor jótanáccsal láttak el, jó szándék vezette őket." "Általában segítő szándékkal jöttek.

A látogatásokat követő gyakorlati jellegű

tanácsok megegyeztek-e a főiskolán szerzett elméleti ismeretekkel?

	Igen		Nem		Részben		Nem értékelhető		Összesen:	
	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%
1983.	3	10,34	3	10,34	23	79,31	-	-	29	100,00
1984.	9	23,68	2	5,26	27	71,05	-	-	38	100,00
1985.	8	30,76	1	3,84	17	65,38	-	-	26	100,00
1986.	8	23,52	-	-	25	73,52	1	2,94	34	100,00
1987.	7	29,16	-	-	17	70,83	-	-	24	100,00
1988.	8	26,66	4	13,33	16	53,33	2	6,66	30	100,00
1989.	8	20,51	1	2,56	28	71,79	2	5,12	39	100,00
	51		11		153		5		220	

GY-11

GYAKORISÁGI TABLAZAT

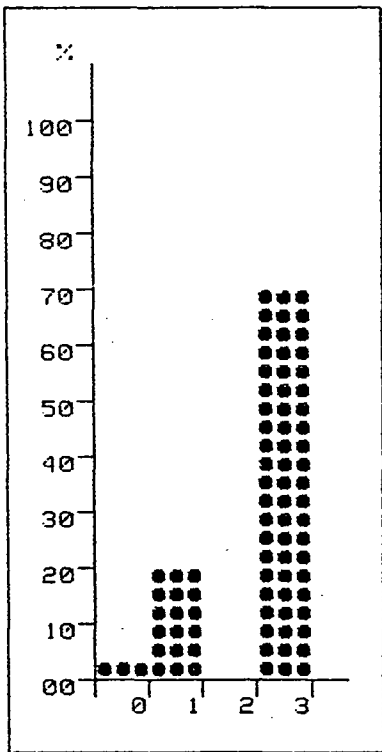
N= 39

OSZTÁLY JELE	GYAKO- RISÁGI	RELATÍV GYAK.%	KUMULATÍV GYAK.	REL. KUM.%
0	2	5.1	2	5.1
1	8	20.5	10	25.6
2	1	2.6	11	28.2
3	28	71.8	39	100.0

A kapott tanácsok megegyeznek-e a főiskolán
tanultakkal?

GY-11

N= 39



0 nem válaszolt
1 igen

2 nem
3 részben

Tehát arra gondolok, hogy meg is kérdezték az órák után, hogy mire van szükségünk, miben lehetnének a segítségemre". "A tanácsot adók vagy mostanában végeztek, vagy olyan szakemberek, akik követik a változásokat. Így tanácsaik megegyeztek a főiskolán tanultakkal".

A panaszokkal teli nemleges válaszok:

" A látogatást nem követte megbeszélés, elemzés". "Egy falusi iskolában sokkal rosszabbak a körülmények, mint a városon". "A gyakorlóiskolában más a gyerekanyag, mások voltak a körülmények. Véleményem szerint a mikrotanítások helyett egész órai tanításokat kellene bevezetni a főiskolán, ami megkönnyítené a kezdést. "A főiskolán sok esetben az ideális esetre vonatkozva kapunk szakmai ismereteket. A helyi viszonyok miatt viszont sokszor szükség van arra, hogy másképpen tanítsunk bizonyos dolgokat. pl. nincs tornaterem, vagy különböző taneszközök hiányoznak". "Az idősebb kollégák jobban ragaszkodnak a régi módszerekhez, a fiatalabbak az új mellett állnak". "Véleményem szerint az általános iskolák nem olyanok, mint a gyakorlóiskolák, a főiskola pedig erre épít ("légvár?")". "Itt konkrét kérdések merültek fel és így használhatóbb a segítség. A cigánycsoport speciális bánásmódot igényel. Nem lehet egy kaptafára húzni a látszólag azonos problémákat sem". "A helyi viszonyok nem mindig teszik lehetővé a kapott ismeretek felhasználását." "Amit elméletben és gyakorlatban csináltunk a főiskolán, szinte ugyanúgy dolgozom most is. Bár sokkal kevesebbet tudok megvalósítani egy-egy órán." "Gyakorlatiasabb tanácsokat kapunk itt". "A tanult elméleti ismereteket hozzá kell igazítani az adott körülményekhez, a gyerekekhez. Itt konkrét helyhez kaptam konkrét javaslatot". "Az elmélet a gyakorlati munka során nem mindig igazolódik be.

Tapasztaltabb kollégák sokkal reálisabban látnak dolgokat, mint a főiskolai tanárok. Évek hosszú tapasztalatai során rájöttek, hogy mekkora mennyiségű anyag az, amit egy órán el lehet végezni. Nem minden iskolába járnak "elit" gyerekek". "A főiskolán kapott tanácsok nem voltak mindig életszerűek, tehát a gyakorlatban nem mindig váltak be. A gyakorló iskola feltételeiben és gyermekanyagában is teljesen más, mint a hétköznapi iskola". "Elméletben nagyon sokat tanultunk és sok tanácsot kaptunk. Mindenkinek megvannak az egyéni problémái, amelyeknek megoldásában segít az elméleti ismeret (kell feltétlenül), de szükség van a tapasztalatra. Az egyénisége is segítheti a pedagógust a feladatok megoldásában"

"Más az iskola a padok mögött ülve és más egy falusi iskolában tanítani. Itt a helyi adottságokat is figyelembe kell venni. Sőt ez határoz meg mindent". "A főiskolán túlsúlyban volt az elmélet - itt gyakorlatibb tanácsokat kaptam".

"Több órát kell gyakorlásra fordítanom az eredményesség érdekében a tanulócsoportomnál, mint azt a főiskolán láttam." "A főiskolán jelenleg tanított módszertani eljárások csak részben "jutottak el" iskolámba (magyarból igen, matematikából nem)". "A főiskolán a tudományosság a fő szempont. A gyakorlat, pontosabban a hétköznapi munka nem olyan, ahogyan azt az elméletben tanultuk". "Nem lehet mindent egyformán jól tanítani! A gyerek az első, így a feladatoknál elsősorban őket kell figyelembe venni, s nem a "Nagykönyvben" leírtakat!"

Szoros összefüggés mutatható ki a látogatást követő megbeszélés minősítése és a "mennyiben sikerült hasznosítani munkája során a főiskolán szerzett tapasztalatait" kérdésre adott válasz között. Mindent sikerült megoldani, részben sikerült megoldani, nem segített a problémák megoldásában, az alternatívák. A legtöbben a "részben sikerült megoldani" kategóriát jelölték meg. Így indokolták választásukat: "Azért nehéz egyértelmű választ adni, mert az egyik problémánál segített, a másikonál nem tudtam hasznosítani a főiskolai ismeretemet". "Azért jelöltem meg ezt az alternatívát, mert nem tudtam megoldani a problémámat. Szükségem volt a kollégáim tanácsára is". (Több hallgatónál ez a tartalom). "Nemcsak a főiskolán tanultak segítettek, sok segítséget adott az igazgató és a helyettes is". "A problémákat csak az adott, konkrét helyzetben lehet megoldani. Ilyenekkel a főiskolán ritkán találkozunk".

Vannak olyan pályakezdők is, akik nem tudták hasznosítani a főiskolán tanultakat:

"A főiskola szerintem nem az életre készít fel: 30-40 fős osztályokkal, veszélyeztetett gyerekekkel kell dolgoznunk, nem 10-15 fős okos, kiválogatott gyerekekkel". "Az itteni kollégák konkrét segítsége volt a legjobb segítség". "A főiskolán a Zsolnai módszert tanultam, itt pedig a hagyományosat. Erre nem is készíthet fel a főiskola". "A főiskolán túlságosan elméleti megközelítésben néztük a dolgokat".

Összefoglalva:

A pályakezdők jelentős része gondokkal küzd munkája során. A problémák megoldásában csak részben tudják hasznosítani a főiskolán tanultakat. "Szükségünk van kollégáink, vezetőink segítségére, támogatására", mint az előzőekben láttuk, általában meg is kapnak.

Elmondhatjuk, hogy van még tennivalónk a gyakorlati képzés terén. Egyrészt a megadott órakeret jobb kihasználása a feladatunk. (Képzési tantervünk jónak mondható - a kiképzés szolgálatában csiszolgatjuk is.)

Egy fontos hosszútávú feladata a főiskolának: az általános iskolát jobban ismerő (vagy megismerő) kollégákat célszerű alkalmazni főiskolai oktatónak, aki természetesen szaktudományát is magas fokon műveli. (23. sz. melléklet)

Az iskolavezető szerepe a beilleszkedésben:

A dolgozók beilleszkedését a közvetlen vezető figyelmes gondoskodása - különösen az első napokban - nagymértékben megkönnyítheti - írja Klein Sándor is. (Klein 1980.)⁹⁶

Ha a vezető nem csupán formálisan mutatja be az új dolgozót munkatársainak, de tudatosan törekszik arra, hogy megfelelő alkalmakat teremtsen a kölcsönös megismerkedésre, ez erősíti, hogy az új dolgozó mielőbb a csoport valódi részévé válhasson.

Lényeges, hogy a vezető "türelmi időt" hagyjon az új dolgozó számára: a kezdetben elkerülhetetlen apróbb hibákat ne vegye túl szigorúan. Ez azonban nem jelentheti a hibák figyelmen kívül hagyását. A mindennapi tapasztalat azt igazolja, hogy az igazgató és az általa irányított tantestület kapcsolata minden iskolában más, de még ugyanabban a testületben is egymásnak ellentmondóan ítélik meg az igazgatót.

Felvetődik a kérdés, hogy egyáltalán lehetséges-e ennek a kapcsolatnak az objektív értékelése, lehetséges-e elméletileg a tudományos igényeket kielégítő módon meghatározni a kapcsolat követelményeit, kritériumait? (Gácsér 1985.)⁹⁷

Erre egyértelműen nemmel kell válaszolni. Ugyanakkor hibát követnénk el, ha a hallgatók feljegyzéseit figyelmen kívül hagynánk. Különbséget kell tennünk a nézetek eltérése és azok teljes összeütközése között.

E - 15

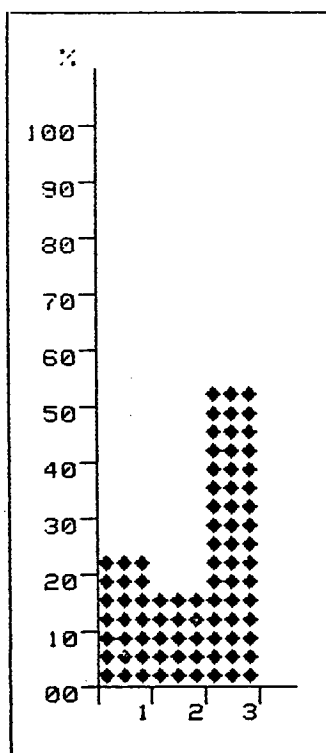
GYAKORISÁGI TABLAZAT

N= 30

OSZTÁLY JELE	GYAKO- RISÁGI	RELATIV GYAK. %	KUMULATIV GYAK.	REL. KUM. %
1	7	23.3	7	23.3
2	5	16.7	12	40.0
3	16	53.3	28	93.3

E - 15

N= 30



A problémák megoldásakor hasznosította a főiskolán tanultakat?

0

2 részben

1 mindent megoldott

3 nem segített

23. sz. mell.

Más a megítélése az elvi állásfoglalások szembekerülésének, ismét más egy konkrét intézkedés következtében jelentkező konfliktusnak.

Az igazgató szerepének módosulnia kell, felelősségének azonban nem szabad csökkennie. A tantestület önfejlesztő, önszervező képességén fog múlni sokminden - főleg az oktató-nevelő munka eredményessége. A kudarcokért, eredményekért vagy éppen a tantestület belviszályaiért aligha lehet csak az igazgatót felelősségre vonni. A tantestületi közösségnek is nevelnie kell önmagát. Nem mások fogják megoldani a belső gondokat, hanem maga a testület. (Vörös 1977.)⁹⁸ A fiatalabb pedagógus-nemzedéket pedig nem lehet demagógiával, elhallgattatással türelemre, belenyugvásra készíteni.

Ők már nem elégszenek meg azzal, hogy napjainkban mindent meg lehet mondani. Tetteket követelnek, nagy részük maga is tenni akar. Nem szeretik, ha "ezek a mai fiatalok"-ként bánnak velük.

A tantestület tagjait több körülmény differenciálja, mint amennyi homogénné teszi pl. az életkor, nem szakmai felkészültség, érdeklődési irányok, képességek, karaktervonások, világnézet, erkölcsi nézetek, politikai tájékozottság, családi körülmények, iskolán kívüli kapcsolatok, vagy akár az oktatás-nevelés terén elért eredményességek különbözőségei sőt még egy sereg pszichológiai, szociológiai, egészségügyi stb. tényező is.

Úgy gondoljuk, ha felnőttként kezelik őket, sziklát lehet elmozdítani velük, de ellenkező esetben még többen lesznek azok, akik reménytelennek látják jövőjüket ezen a pályán.

Az iskolavezető stílusa is nagy befolyással bír a pályakezdés minőségére.

"Elvárni az iskolavezetőtől, hogy segítsen a hiányokat pótolni, segítse a pályakezdőket abban, hogy szakemberré váljon - egyedüli lehetőség s közös érdek. A tanulóké, a nevelőtestületé, az iskola vezetőié" (Óvári 1986.)⁹⁹

Az első igazgató minden pályakezdő számára meghatározó, hiszen ő mintázza meg az első vezetőről alkotott képet. Mivel azt kérdeztük hallgatóinktól, milyen vezetési stílus jellemzi az igazgatójukat, három alapvető stílust különböztettek meg:

Tipizálva a szabad válaszokat leegyszerűsítve a következők jellemzik:

Az autokrata vezető: aki tekintélyi alapon parancsokkal irányít. Mindent pontosan előír, beosztottjainak semmi kezdeményezést nem tesz lehetővé.

Autokrata vezetés mellett viszonylag fegyelmezett munka folyik, de a tanítók között ellenséges légkör alakulhat ki.

Laissez faire, szabados, mindent ráhagyó vezetési forma. Tetszés szerint hagyja dolgozni a pedagógusokat. Erélytelen, érdektelen, passzív jelenléte folytán gyakran anachiát eredményez az ilyen vezetés.

A harmadik ilyen típus a demokrata vezető. Ő irányítja munkatársait, de ugyanakkor bevonja őket a munkába. Számol a pedagógusok vágyaival, szükségleteivel, együttérző és megértő a problémák iránt. Javaslatokat kér az aktuális problémák megoldásához, ténylegesen aktivizálja a tanítókat. A hallgatók 70-76%-ban (szélső értékek) demokratikusnak mondják az igazgatójukat.

A szóbeli szószerinti leírásokból valóban felismerhetők az alapvető jegyek. 7-12%-ban nevezik autokratának munkahelyi vezetőjüket. A laissez faire kis százalékban szerepel. A nem válaszolók magasabb arányban szerepelnek. Ők nem is indokolnak.

Elképzelhető, hogy nem tartják még elegendőnek az iskolában töltött időt ennek megítéléséhez. A másik eshetőség: nem merik egyértelműen eldönteni, esetleg megnevezni és jellemezni vezetőjüket ilyen szempontból. A szóbeli leírásokból kitűnik, hogy ritkán találnak tiszta típust a három alternatívából. Az ő besorolásuk alapján csoportosítottuk mi is a válaszokat.

A legtöbben demokratikusnak tartják igazgatójukat:

Döntései előtt kikéri a többi "iskolai vezető véleményét". "Egyedül nem dönt, csak az iskolatanáccsal együtt". "Minden újnál, változásnál figyelembe veszi, kikéri a mi véleményünket, és próbálja a lehetőségekhez mérten legjobban teljesíteni".

"Segíti, támogatja a tantestületet, védi, ha kell, de csak igazságosan". "Messzemenően jóindulatú, segítőkész, megértő. Nyíltan feltárja a hibákat, és eredményeket is". "Döntéseit a tanulók érdemeinek figyelebevételével hozza. Az aktuális problémák megoldásához mindig kér javaslatot a tantestülettől. Ezek mérlegelése, megvitatása után együtt történik a döntés". "Igazgatónk demokratikus vezetési stílussal rendelkezik a tantestületi tennivalókat, problémákat közösen beszéljük meg. A pedagógusoknak is enged beleszólást az egyes problémák, feladatok megoldásához".

"Figyelme kiterjed az egyének magánéletére is - jó értelemben véve. Felvilágosításért bármikor hozzá fordulhatunk". "Teljesen demokratikus! Barátjaként kezeli az összes kollégáját. Erőskezü, precíz, segítő". "Határozott, rátermett". "Demokratikus. A tényleges dolgokban kikéri a véleményünket, nem dönt a hátunk mögött. Munkánkban "szabad kezet" ad mindannyiunknak, de össze tud tartani minket. Mint ember és mint igazgató (mint pedagógus) példamutató".

Laissez fair-nek ítéli igazgatóját 7-8%-ban:

"Sajnos nem "túl" szigorú és ezt többen ki is használják. Rengeteg feladatot vállal, sokszor azt is, amit nem is neki kellene elvégeznie. Túlzottan is lelkiismeretes". "Demokratikus, de néha túlságosan is. Így néha nincs tekintélye". "Jóindulatú, segítőkész, megértő. Kár, hogy mindenkre mindent ráhagy". "Befolyásolható".

Az autokrata igazgatókat a következőképpen jellemzik:

"Autokrata. Önálló vélemény nem lehet, mert megtorolja (fegyelmi, írásbeli figyelmeztetés)". "Igyekszik demokratikus lenni, de csak formailag. Szeszélyes. Személyes sértésnek könyveli el az ellenvéleményünket". "Autokratikus vezetési stílus jellemzi. Felülről indul el egy láncolat, és fokozatosan jut el a feladat egyik láncszemtől a másikig. Alulról nemigen jut el semmi felülre. Kioktató a hangneme. Nem tudja elfogadni, ha a szemébe mondják az igazságot: inkább maga köré gyűjti azokat az embereket, akik mosolyognak rá, mindenben helyeselnek, a háta mögött elmondják mindennek. Megalkuvó és gerinctelen. Döntéseit ezek befolyásolják."

Összefoglalva:

A többség igazgatója demokratikus. Vezető stílusa együttjár a jó tantestületi közösséggel, illetve az autokrata vezetői stílus a rossz hangulatú tantestülettel.

Az igazgató fontos feladata:

A pályakezdők egyéni alkotó kezdeményezésének támogatása, az együttműködés biztosítása a kollegákkal a jó munkahelyi közérzet kialakulásának elősegítése. A jó közérzet pedig a beilleszkedés szempontjából nélkülözhetetlen. Az iskolavezetésnek jól kell ismernie nevelői társas kapcsolatainak bonyolult rendszerét ahhoz, hogy olyan szituációt tudjon teremteni, amely elősegíti a közösség összekovácsolódását (Molnár 1980.)¹⁰⁰ Sok kölcsönös kapcsolata van minden iskolai vezetőnek, ha a vezetők egymással is jó kapcsolatban állnak. Az iskolai demokratizmus és az iskola egyszemélyes vezetése megköveteli a nevelőtestület minden tagjának bevonását a tervezés, szervezés, irányítás, az ellenőrzés folyamatába. Az igazgató szerepe ennek megoldásában is kulcsfontosságú. Személyes példájával is nevelnie kell a pedagógusközösséget arra, hogy a tanulóközösséggel és a szülői közösséggel való kölcsönhatás bontakoztat ki igazi iskolai demokráciát. A nevelőtestület demokratizmusa, kedvező légköre, kezdeményezőkézsége a gyerekközösségre is áttérjed. De az is bizonyos, hogy a nevelőtestület ingadozásait, pillanatnyi megtorpanásait is megérzi és megsínyli a gyerekek társadalma. Megállapíthatjuk, hogy csak a demokratikus vezetés biztosítja a közösség fejlődését, alakulását.

Hallgatóink szerint a vezetőnek számolnia kell a közösséggel, építenie kell a közösség erejére. Szükséges, hogy a közösség többsége a vezetővel elvi egységben dolgozzon, mert egyébként a legszebb célok birtokában sem irányulhat tartósan a közösség ellenére, és nem végezhet igazán eredményes munkát.

Pályakezdők az adaptációjukról vallanak:

Miután a befogadó közegről alkotott véleményt megismertük, nézzük meg ezek után mennyire eredményes a pályakezdők beilleszkedése. Abból kell kiindulnunk, hogy az új közösségbe kerülve az őket körülvevő társadalom normarendszere és az egyén értékrendszere szinte törvényszerűen diszkrepanciában van. Hogyan oldódik meg (fel) ez a diszkrepancia? Milyen a jellege, nagyságrendje? Milyen az eltérés mértéke?

Három alternatívát adtunk: könnyű volt beilleszkedni, nehéz volt beilleszkedni, még most sem sikerült beilleszkedni (Pedagógiai fórumunkon készült kérdőív alapján).(2. sz. kérdéssor)

Könnyű volt beilleszkednie 80%-nak.

Az indokok közül: "Barátian fogadtak, partnerként". "Jelenlegi iskolámban végeztem el az általános iskolai tanulmányaimat". "Könnyű volt beilleszkedni, attól függetlenül, hogy nehezen fogadják be az embert", stb.

Nehéz volt beilleszkednie 10%-nak.

"Hosszabb ideig tartott, amíg volt tanáraink mint kollégát elfogadtak". "Pedig a beilleszkedéshez és a munkához is kaptam segítséget".

Még most sem sikerült beilleszkednem 10%.

"A klikek nem törvényszerűen fogadják be a jövevényt". "Eltér a mentalitásom - nem vagyok "szabvány". "Úgy látszik, az, hogy valaki visszamegy abba a testületbe tanítónak, ahol általános iskolás volt, előny is, és hátrány is. Múlik ez a testületen, az idősebb kollégák rugalmasságán, de a fiatal kolléga alkalmazkodó képességén is".

Mi lehet az oka annak, hogy nehezen -vagy könnyen sikerül-e a beilleszkedés?

(Az alternatívák nem zárják ki egymást.)

- Sokat igyekszik átmenteni régi szokásaiból, életviteléből. 70%
- Jórészt hasonló volt a szokása, életvitele, mint a tantestületének . 30%
- Teljesen sikerült azonosulnia közösségével, noha sokszor más véleményen volt. 20%
- Még most is gyakran vannak konfliktusai. 10%

A befogadó közeg toleranciaszintje nagymértékben befolyásolja a beilleszkedés "mértékét". A közeg zártsága (nem fogadják be az idegent) is hozzájárulhat a beilleszkedés megnehezítéséhez.

A kérdésekre adott válaszokból és az interjúkból kitűnik, hogy kooperatív, közömbös és elzárkózó stratégiával egyaránt találkoznak a testületeknél. Szerencsére a kooperatív stratégia dominál.

Az egyén stratégiájára következtetni lehet. Mint általában az esetek jelentős részben a hasonulás, azonosulás (értékváltás, értékeladás) stratégiáját követik. A nem túl finom adatokból nem tanácsos tovább taglalni, hogy a hipokrizis stratégiája végbemegy-e, s milyen értéktartományban, hány hallgatónál. Manifeszt diszkrepanciát 5%-nál "érzünk" az adatok alapján. Nyilvánított szembenállás a populációban nem volt felfedezhető, úgyszintén távozás, menekülés sem.

Úgy gondoljuk feltétlenül szükséges az adatgyűjtést ebben a kérdéscsoportban többször ismételni. Ez a kérdéskör adna óriási lehetőséget a beilleszkedés megismerésére az adatok finomított elemzésére. Igen kíváncsivá tettek bennünket a válaszok - feltétlenül folytatni kívánjuk a vizsgálatnak ezt a részét.

Valamelyest kiegészíti a következő kérdés: Beilleszkedés az iskolai életbe, a munkába. (2. sz. kérdéssor)

(Az alternatívák nem zárják ki egymást.)

- Kezdetben nem találta a helyét. 50%
- Kezdetben nem találta a helyét, de később otthonosan érezte magát 5%
- Mindjárt otthonosan érezte magát. 30%
- Sokáig nehezen szokta meg. 10%
- Nem tudta megszokni. 5%

Nem volt könnyű a helyzetük a szakmai beilleszkedést illetően sem. A foglalkozásbeli adaptációból sokkal nagyobb presztizskérdést csinálnak.

Megfelelni szakmailag - a felmérésen végig ezt lehet érezni. Ez sokkal jobban érdekli őket, mint a társadalmi közérzetük.

Nagyon leegyszerűsítve a pedagógus szerepkört három szerepre, a nevelőire, a tanári szakembereire és a tisztviselő hivatalnokira oszthatjuk. (In : Trencsényi 1988.)¹⁰¹ Az így tételezett szereprendszer valójában az iskola, a pedagógus funkcióinak tagolásából vezetődik le. A szerepek közti konfliktus feloldása általában úgy megy végbe, hogy a pedagógus az adott szerepek egyikével - különböző okokból - különösen azonosul. a többivel csupán "együttél". Volt hallgatóink még meg sem próbálták megoldani a konfliktust. Mindháromnak egyszerre szeretnének megfelelni. A válaszok azonban arra utalnak, hogy túl sok a szakmai problémájuk, ezért a tanári-szakemberi szerepre koncentrálnak.

Milyen segítséget várnak még most is a vezetőiktől? (II. kérdéssor 9.)

A pályakezdők konkrét megfogalmazásai a következők: "Több időt, szakmai segítséget, munkám folyamatos figyelemmel kísérését". "Konkrét rányítást". "Ne áldemokráciát, káoszt!". "Legalább a vezetők egyezzenek". "Tanácsadás: az iskola szokásrendszerének, hagyományainak megismertetése". "Reális döntések. csak olyan ígérek, amit be lehet váltani". "Nyitottabb, érdeklődőbb magatartást". "Partneribb viszonyt kellene lenni. Eléggé megmaradt az irányító jelleg." "Ismerjék meg az érdekeimet, s ha valamit rosszul csinálok, akkor azt először négy szemközt őszintén mondják meg".

A nevelés -oktatás és az emberi kapcsolatok javítása érdekében fogalmazódnak meg ezek a vegyes óhajok. A vélemények nincsenek szoros összefüggésben az igazgató vezetési stílusáról tett megállapításokkal. Ebben a kérdésben a "vezetők" (tehát az iskolavezetés, szakfelügyelő stb.) -től elvárható segítséget jelölték meg, nem személy szerint csak az igazgatótól.

Segíthet a pályakezdő is.

Ön kinek miben segít kollégái és kolléganői közül? - így szól a kérdés. Vajon nemcsak "elvárják" a segítséget? - Ők is szívesen segítenek-e? (2. kérdőív 10). Mivel ez a kérdés szabad választ tételez fel, a következőképpen foglaljuk össze a válaszokat. Hallgatóink (1-2-3 éve végzetek) bárkinek nagyon szívesen segítenek: pályakezdőknek, képesítés nélküli tanítóknak, s idősebb kollégáknak egyaránt. A segítségadást főleg szakterületükből, szakkolégiumukból, - melyből igen alapos felkészítést kaptak - jelölik meg.

Az új olvasástanítási módszerekről - amit a főiskolán tanultak - szívesen tájékoztatják testületük tagjait.

Ezt így fogalmazzák meg: "Rendezvények szervezése, (Népművelés szakkollégista volt) "Tanmenetkészítés a párhuzamos osztály vezetőjével". "Matematika tantárgypedagógiából és a szabadidő program szervezésében". "Mindenkinek, aki segítséget kér, ha nem múlja felül képességeimet". "Bárminek, ami a szakterületembe (közművelődés) tartozik". "Nálam fiatalabb kollégának, - legszívesebben magyar nyelv- és irodalomból és énekből" (volt ének szakkollégista). "Szívesen elmondom, hogy milyen új dolgokat hallottam, tanultam a főiskolán (olvasástanítás új módszerei, Zsolnai program)". "Egy fiatal pályakezdőnek a beilleszkedésben segítettam, s még szakmai tanácsot is adtam neki". stb.

A pedagógus és a szülők együttműködése

A pedagógus - más területen dolgozó értelmiségiektől eltérően - munkája során nemcsak feletteseivel és "ügyfeleivel", a gyerekekkel áll kapcsolatban, hanem közvetlen érintkezésbe kerül a társadalom felnőtt képviselőivel, a szülőkkel. Ezek a találkozások természetesen a szülők elvárásai szerint azt a célt szolgálják, hogy a pedagógus tájékoztatást adjon a tanulók előmeneteléről, magatartásáról. (A szülőnél a társadalom által kialakított értékrend szerint ez a sorrend.) E beszélgetések ugyanakkor azt is eredményezik, hogy a szülők közvetlen formában értékelik a tanító munkáját pozitív vagy negatív véleményt formálva róla, s tájékoztatást is adnak gyermekükről.

Úgy véljük, hogy a szülőkkel való jó kapcsolat a gyermek nevelésének sarkalatos pontja. Mi pedagógusok általában úgy viszonyulunk a szülőkhöz, hogy mi vagyunk a nevelés szakemberei, nálunk van felhalmozva a sok, szükséges pedagógiai és pszichológiai tudás, amely segít a gyermeknevelés problémáinak megoldásában. Ez a tudás hiányzik a szülőknél, s ezért nem tudják helyesen nevelni gyermeküket. Mi pedagógusok tehát tudás-bankárok vagyunk, nekünk kell a felhalmozott tudásunkból juttatni a szülőknek pedagógiai, pszichológiai ismereteket. Igyekszünk tehát oktatni, tanítani a szülőket, végezni a pedagógiai propagandát. Ezért képezzük a szülőket mindenféle előadáson. Szülők Akadémiáján, nyílt napon, szülői értekezleteken.

A szülők nevelési kultúrájának elégtelen színvonalára, a családban folyó nevelés problémáira utaló panaszok is azt bizonyítják, hogy általában nem javult lényegesen az együttműködés a szülő és a pedagógus között.

A sikertelenség okai közt gondolnunk kell arra, hogy a szülők az iskolával, a pedagógussal találkozáskor igen gyakran a hivatalt a hivatallal összekapcsolt hatóságot, a hatalmat vélik érezni. Így a pedagógusnak - mint az iskola, a hatalom képviselőjének - kényétől függőnek érzik magukat. Ezt még csak az fokozza, hogy a pedagógus a gyermek értékelője: a jó vagy rossz osztályzat megállapítója, így a gyermek egzisztenciálisan kiszolgáltatott: az iskolától függ, mi lesz belőle.

Más megvilágításba kerül ez a viszony, ha a pedagógus pályakezdő?

Erre adnak választ a kezdő tanítók szabad válaszai, amelyekből kitűnik, hogy a pályakezdőknek nagyon fontos a szülők véleménye. Itt szembesülnek először az iskolán kívüli világgal, ez egyik fokmérője a társadalom értékítéletének.

"Nagyon fontosnak tartom az együttműködést, hisz a gyermek kettőnkől függően nevelődik. Kell, hogy ismerjem az otthoni eredményeit, problémáit, a szülő pedig megismerje az itt elért sikereket, kudarcokat". "Egyetértésben kell nevelnünk, nem pedig egymás ellen. Fontos, hogy szülő és pedagógus megtalálja a kapcsolatteremtés módját egymással".

Tanítóink kétségek közt vergődnek, vajon megfelelnek-e az elvárásoknak. Igen komoly nehézséget okoz a pályakezdők számára a szülő-pedagógus viszony kialakítása. Fontosnak tartjuk a tipikus vélemények felsorolását: "Osztályfőnökként dolgozom a 4. osztályban. Az első szülői értekezletől nagyon félttem. Nem tudtam, hogyan fogadnak majd a szülők. El tudom-e nyerni a bizalmukat? Fognak-e neheztelni rám, amiért pályakezdő vagyok? A helyzet azonban szerencsésen alakult. A szülőkkel sikerült kialakítanom az egészséges, jó viszonyt. Egyáltalán nem fogadtak fenntartással, úgy érzem, bíznak bennem".

Ennek a pályakezdőnek sikerült megfelelő viszonyt kialakítania a szülőkkel. Vajon a többieknek ugyanez sikerült-e?

A válaszok alapján a következő adatok születtek az alap-kérdőív szerint: (a szabad válaszokból tipizálva.)

"Megfelelő" jó viszony alakult ki (szélső érték): 43,50-61%-nak, "Nem megfelelő 3,1-7,69%-nak, "Nem válaszolt" 2,7-12,92%. A többi "volt akivel sikerült, másokkal nem" választ adott.

Ha a "megfelelő" választ emeljük ki, ami kevésnek tűnik, a gyermekek 100%-a várja, hogy harmonikus együttműködésben neveljék. A "nem megfelelő" kapcsolatot kevesen jelölik.

A megoldás kulcsa a többi, ilyen válaszok születtek a közös besorolásnál: "Nagyon vegyes. A legtöbben segítőkészek, együttműködők, de van egy-kettő olyan, aki a gyermekét angyalnak tekinti és csak a pedagógus a hibás a rossz eredményért és a rossz magatartásért". "Fiatalon a tekintély megszerzése nem könnyű - a szülők gyakran hárítják a felelősséget az iskolára, a pedagógusra. A gyermekeket segíteni akaró szülőkkel az együttműködés kiépíthető - néhány esetben - ideálisan". "Bizonyítanom kellett, hogy én is vagyok olyan értékű pedagógus, mint a kollégáim. Először meglepődtek a fiatalságomon, de ma már együtt tudnak működni velem (vagy én velük?)".

Nagyon nehéz a kapcsolattartás - a mai rohanó világban a szülőknek egyre kevesebb az idejük a gyerekekre. Igyekeznek sokszor az alapvető nevelési szülői feladatokat is (mosdás, étkezés) az iskolára, tanítóra áthárítani. Jellemző, hogy mindig a problémás gyerekek szülei maradnak távol a szülői értekezletről, vagy nem engedik be a családot látogató pedagógust.

A tanítónak kell sokszor a szülő után mennie. Ezt elnézi a társadalom, de ha a pedagógus egyszer megelégedi a hanyagságot, s kinyitja a száját, akkor a szülő addig megy el, míg kiderül, hogy a tanító (bocsánat!) hülye".

"Hogy hány szülő megveri, kínozza, sőt éheztesíti a gyereket, arról keveset hallani. A társadalomban most valahogy olyan kép alakult ki a pedagógusról, hogy fél napig dolgozik, tele van mindenféle szünettel, de a gyereket nem tanítja meg semmire, csak büntetni tud. Ilyen helyzetben, ha nem változik a pedagógus presztízse (helye, helyzete), elég kilátástalan a pedagógus pályán dolgozni, mert sok-sok kudarcot (persze sikert is), megaláztatást kell átvészelnie, ami igen nehéz: hatalmas kitartást igényel". "A szülők csak kis számban érdeklődnek a gyermek teljesítményéről, ezért nem mondható az, hogy kiváló velük a viszonyom. Év elején az első értekezleten, mikor még nem is ismertek, kevesebb mint a fele jelent meg". stb, stb.

Talán megnyugtatóak ezek az ambivalens fejtegetések, talán nem. Mindenesetre úgy érezzük, hogy a tanulók lelkiismeretes pedagógusokhoz kerültek, akik szívükön viselik a sorsukat, akik ha kell, oktatnak, nevelnek, karitatív feladatokat látnak el, s természetesen igyekeznek megnyerni a megnyerhető szülőket partnereknek.

A pozitív válaszokból néhányat hadd írjunk le ellensúlyozandó a negatív felé hajlókat:

"Jónak mondható a kapcsolatom a szülőkkel. Szinte minden héten jelentkezik, hogy miben segíthetnének. Családlátogatáson közvetlen beszélgetések alakulnak ki. Nagyon sok szülő azzal is segíti a munkámat, hogy otthon minden nap foglalkozik a gyermekével". "Érdeklődők, segítőkészek, bíznak bennem, a tanácsomat kérik. Sokszor megkeresnek fogadóórán és a szülői értekezleten kívül is. "Problémáikat nyíltan és őszintén beszélnek meg velem". "Elfogadtak, megbíznak bennem, segítőkészek. Én kicsit még mindig tartok tőlük. Nehezen tudok beszélgetni velük a gyermekeken kívüli témákról". "Általában minden szülővel jó a kapcsolatom, bár könnyű helyzetben vagyok, születésem óta itt élek (ez nem mindig előny)".

"A szülők érdeklődők. Gyakran tartok nyílt napot. A fogadóórán és a szülői értekezleten szinte minden szülő jelen van. A kapcsolatunk jó".

Rossznak tartja az együttműködést (3,1-7,69%)

"Falun nagyon jó volt a viszony a szülőkkel. Úgy éreztem, tisztelnek, s hallgatnak rám, akármilyen fiatal "cserkész" is vagyok. Itt a városi "urak" - igazgató, főorvos, főmérnök - csak kritizálni tudnak és sokszor a saját szakmabeli mutatkozik a legkorlátoltabbnak".

"Néhány szülő nem is veszi tudomásul, hogy a napköziben is tanít valaki".

"Vannak szülők, akikkel nem is találkozunk". "Nekünk még nehéz a szülők egy részével jó kapcsolatot fenntartani. Remélem az évek folyamán ez is javulni fog. Én sem leszek már kezdő, és határozottabb leszek".

A szülőkkel való kapcsolatukra a 2. sz. kérdéssorban a következő vélekedés született: (1-2-3 éve végzetek)

A szülőkkel való kapcsolat

jó.	90%
nem jó.	0%
van akivel igen, van akivel nem.	10%

Pozitív élményeik velük kapcsolatban:

"Érdeklődnek a gyermekük valóságos képessége iránt". Többségük mindent megtesz azért, hogy a gyerekek előre jussanak. Ha problémájuk van, bármikor megkeresnek".

Összehasonlítva a friss diplomások válaszaival megállapíthatjuk, hogy az évek során javul a helyzet.

Negatív élményeik velük kapcsolatban:

"Ha egy csodagyerekről kiderült, hogy mégsem az, nagy probléma van".
"Fiatal korom miatt nehezen fogadtak el. Bele akarnak szólni az osztályozásba".

Higgadt vélemények - már szinte "rutinos" tanítóktól: "Olyanok, mint általában az emberek: jók, rosszak". "Mindenkivel meg lehet találni a hangot, rajtunk múlik". "Meghallgatom a negatív véleményüket is, és én is megmondom a sajátomat".

Ebben a kérdésben konkrét élményt vártunk. A saját hibánk, hogy féreértettek, pedig személyesen adtuk át a kérdőívet a főiskolai fórumon.

Ebből az értékelésből az előzőekben tapasztaltak kapnak megerősítést: hallgatóink legnagyobb része pozitív kapcsolatot épített ki a szülőkkel.

Azért is öröndetese a fenti számok, mert ezt a kérdéssort 2-3-4 éve a pályán lévők töltötték ki.

(A jövőben a két kérdéssor adatai összevethetők.)

A hallgatók megállapítják, hogy ahol jó a kapcsolat a szülők és a pedagógusok között, ott a gyerekek sincs különösebb probléma. A sok problémát okozó szülő gyerekével is sok a probléma.

Óriási különbség van a szülők között. Néhánnyal könnyebb, sok szülővel nehéz együttműködést kialakítani.

Tudomásul kell venniük, hogy direkt módon, moralizálással nem tudják módosítani a szülők viselkedését, gyermekük nevelésében szokásos eljárásait.

A kérdőívekre adott válaszokból és mélyinterjúkból kiderül, hogy igyekeznek a szülőkkel (ha lehetséges) szimmetrikus viszonyt kialakítani (nem hierarchikus viszonyt). A gyerekekkel törődő szülőket hozzáértőként kezelik alapvető pedagógiai kérdésekben. Igyekeznek őket nem ellenfélnek, versenytársnak, konkurens személynek tekinteni, valóságos szövetségesnek megnyerni a gyermek érdekében olyannak elfogadni, amilyenek.

Kicsit még bátoratlanok a pályakezdők, egyesek gátlásokkal tele érintkeznek a szülőkkel tapasztalatlanságuk és fiatal koruk miatt. Be kell látnia a szülőnek is, pedagógusnak is, hogy mindketten tanulhatnak egymástól. Ezzel mindkettőjük szorongása oldódik (mert a szülőben is jócskán van).

"...és lehetővé válik, hogy megnyílván még mélyebben belenézzen saját családja életének szövevényeibe, és abból még többet vegyen tudomásul, még több vonatkozást elemezzen. Mindez egyúttal biztonságérzetet is ad a szülőnek: nincsen egyedül adott problémájával".

A korszerű "szülőnevelésnél" - önnevelésnél elengedhetetlen a pedagógus korszerű pedagógiai, szociálpszichológiai, mentálhigiéniai szakismerete, és ezek alkalmazásának képessége. Ezért a pedagógusképzésnek ebbe az irányba is lépnie kell nemcsak a tantárgyi tananyag korszerűsítésben!(Komlói 1986.)¹⁰²

Örömmel olvastuk, hogy Bessenyei György Tanárképző Főiskola csaláadnevelési speciális kollégiumot szervezett. Tematikájában a család történeti, filozófiai megközelítésén túl a család funkciói és funkciózavarai, devianciajelenségei stb. szerepelnek. A bajai Eötvös József Tanítóképző Főiskola a legutóbbi pedagógiai napján a másság és tolerancia jegyében szervezett fórumot. Sorolhatnánk még a példákat. Valami jó megindult - de sok sajnós akadályba ütközik.

A munkahelyi vezetők véleménye (kiegészítő kérdőív 1. kérdés)

A végzett hallgatók gyermekekhez való viszonyáról általában a következő a vezetők véleménye: (3. sz. kérdéssor)

Mint minden tipizálástól a független változók esetében idegenkedünk. Mégis megpróbáljuk valamelyest értelmezni, értékelni az igazgatókkal készült zárt kérdéses interjúkkal egybevetni a kiegészítő kérdőív adatait:

Életeleme a gyermek	20%
Jól érzi magát köztük	60%
Közömbös a gyermek munkája iránt	15%
Mindig panaszkodik rájuk	5%
Nem szereti őket	0%

A volt hallgatók 80%-a szereti a gyermekeket úgy, hogy jól érzi magát köztük. A hallgatók szabad válaszaiból is az tűnik ki, hogy zöme a gyermekkel való pozitív (munka) kapcsolatáról ad számot. Természetesen a hallgatók szóbeli és írásbeli válaszaiból ilyen nagyarányú "közömbösség" nem tűnik ki. A szóbeli interjúknál a "panaszkodik rájuk" alternatíva nagyobb arányban szerepel. Mindenesetre az öröndetes, hogy olyan nincs köztük - az igazgatójuk szerint - aki nem szereti a gyermekeket - mert az tragédia lenne.

Vizsgáltuk még a JATE (1976.)¹⁰³ felmérése alapján készült kérdőív-mintán a pályakezdők viszonyát a tanulási problémákkal küzdő gyerekhez: Rendszeresen törődik velük válasza 60%-os volt az igen. Lelkesen küzd értük 20%. Ez összesen 80% hallgatót jelent.

Szinte ugyanilyen a kapcsolatuk a kivételes tehetségekkel. A nevelési problémát okozókhoz nem ilyen egyértelmű a viszonyuk: közömbös 35%, jól érzi magát köztük 55%, s a legjobb kategória csak 10%.

A pályakezdők nevelőmunkáját is értékeltettük: összevetettük a hallgatók önértékelésével. Meg kell állapítanunk: igen reálisan ítélték meg magukat a pályakezdők, ha az ötfokú skálát egybevetjük. A közepesek száma megegyezik. A jó értékelés 50-74%. (A magasabb érték a hallgatók önértékelése). A kiválók száma viszont az igazgatóknál magasabb 34% és 10% a pályakezdőknél.

Az erkölcsi magatartás, a munkához való viszony hasonló megítélést kap. Mások megítélésében 3-4-5 pontot kap 90%, mindössze 10% az "elviselhető" kategória az igazgatói szerint.

Önmaguk megítélésében mindössze 45% az egyértelműen pozitív, az igazgatók véleménye alapján 55% inadekvát és kiforratlan.

A kapott tanácsokhoz való viszonyuk: Igényli, megfogadja, tudomásul veszi 90%. Sértődékeny 10%, visszautasító nincs.

A közös feladatokban való részvételről a következő a munkahelyi vezetők véleménye: lelkesedéssel, készséggel 90% vesz részt, 10% csak biztatásra.

Amikor ő fordul másokhoz: kérdés alapján történő megítélés: jónéven veszik aktivitását, jól elfogadják, elfogadják 100%. Negatív megnyilvánulás nincs róluk.

Örvendetes, hogy ennyire közel esik a hallgatók önértékelése a munkahelyi vezetők értékeléséhez. Különösen jó, hogy mindkét értékelésben nagy számmal szerepel a pozitív kategória. A mintában szereplők között alkalmatlan nem szerepel a munkahelyi vezetők szerint.

Az igazgatók írásbeli értékelése:

A feltett kérdésekre adott szabad válaszok itt-ott igen sztereotíp szövegeket tartalmaznak. Jellemző pozitív értékelések: "Könnyen beilleszkedtek, a testület aktív tagjai. Munkájukra legyen az bármilyen jellegű - igényesek.

A gyermekekkel nagyon jó kapcsolatot építettek ki, ők is és a szülők is szeretik, tisztelik őket. A főiskolán tanultakat a gyakorlatban jól tudják alkalmazni". stb. (Melléklet II.)

Egyetlen negatív írásbeli jellemzés érkezett csupán az összesítő értékelésben: Munkájával (munkamorál), közösségi magatartásával, pedagógiai tevékenységével sem az iskolavezetés, sem a szaktanácsadás, de a kollégák sem voltak elégedettek. Vajon mit tesz ilyen esetben az iskola igazgatósága? Az ilyen hallgatók kiszűrése a főiskolának is nehéz. Intézményünkben - emlékezetünk szerint három hallgatót bocsátottunk el alkalmatlanság címen.

A szaktanácsadó kollégák a következő summázott minősítést adták: a pályakezdő pedagógusoknál év elején inkább beilleszkedési problémákat állapítottak meg, bátortalanok, nem mernek szólni nevelési, fegyelmezési problémáikról.

Az igazgatók, munkaközösségvezetők, valamint a párhuzamos osztályban tanítók részéről dicséretes a segítségadás, a feszültség feloldása.

Reális képet kapnak tőlük a pályakezdők a tantárgyak iskolai helyzetéről, a tanulócsoporthokról, fegyelemről, tennivalókról.

Lehetőséget kaptak az iskola oktató-nevelő munkájának megismerésére. "Tervező munkájuk alapos, részletes". "Az órára való közvetlen felkészülésük dicséretes". Másutt a munkaközösségvezetők segítették őket az év eleji tervezésben. (ebben meglehetősen járatlanok voltak.) "Sokaknak gondot okozott az osztályfőnöki órák vezetése" (Fátrai-Sassné 1988.)¹⁰⁴

Egyéb véleményük:

"A tervező munkában a tantervi anyag és a követelmények megfelelő ismerete tükröződött. A hallgatók a célokat és feladatokat jól határozták meg. Vázlataikban nemcsak az óra anyagát tervezték meg, hanem az előzményekre építve feladatsorokban gondolkodtak. Eleinte általában frontális osztálymunkára terveztek, kevesebb volt a tartalmas differenciált munka. Óráikon nyugodt, kiegyensúlyozott munkalégkört igyekeztek biztosítani. Többségüknél határozott, céltudatos, tervszerű óravezetést tapasztaltak. Kisebb szervezési, fegyelmi problémák zavarták néha a munkát. Több hallgatónál fordult elő, hogy az aktív gyerekekre építették fel az órát.

Az általános iskolák vezetői összhangban a szaktanácsadók véleményével, látogatási tapasztalataival - a hallgatók tevékenységéből főként az alábbiakat emelték ki: Helyesen megválasztott, változatos módszereket alkalmaztak. Jártasak a szemléltetőeszközök, az oktatástechnikai eszközök célszerű használatában.

Szívesen készítenek maguk is eszközöket. Óráikon törekedtek a tanulók egyéni képességeinek figyelembevételére. Kérdéskultúrájuk fejleszthető. Megtudtuk mely tárgyban milyen javítanivaló vár a tantárgypedagógusokra.

Az értékelés főleg a szakmai felkészültséget taglalja. Általában tendenciaszerű javulást tapasztalnak felkészültségben, "hozzáállás"-ban egyaránt. Ez a szaktanácsadók szerint a jobb felkészítésnek, az intézményeink közötti folyamatos kapcsolattartásnak, tapasztalatcserének, következetes együttműködésünknek köszönhető.

Összefoglalva a következőket állapíthatjuk meg:

A pályakezdők túlnyomó többsége a befogadó iskolák tantestületével jó kapcsolatot alakított ki. Szerény, segítőkész, figyelmes, barátságos, udvarias viselkedésüket értékelték az iskolák. 4,34%-ban jelezték csupán, hogy kissé zárkózott, visszahúzódó magatartásuk nehezen oldódott.

Beilleszkedésük a nevelőtestületbe gyors és zökkenőmentes volt, különösen ott, ahol a hallgató előzetes tájékozódása és az iskolavezetés ezt elő is segítette. Régi iskolájába 1987-ben 15,21%-a ment vissza. Ez többségében könnyítette a feladatot, csak néhányuknál okozott nehézséget.

Töredéküknél fordult elő, hogy személyes tényezők miatt (pl. a gyerekek tegezték, régi tanárai gyerekként kezelték, stb.) eleinte gátolta a megfelelő kapcsolat kialakulását.

A régi nevelők véleményét segítségét elfogadták, munkájukban felhasználták. A pályakezdők nagy része a segítséget igényelte is.

A tanulókkal való kapcsolatuk a munkahelyi vezetők értékelése szerint:

A tanulókkal gyorsan megismerkedtek egy-két kivételtől eltekintve ("nem tudott közel kerülni a gyermekekhez", "halkszavú, kissé bátortalan", "feszélyezetten, kissé távolságtartóan viselkedett" stb.).

Türelmes, gondoskodó, gyermekszeretetüket, jó kapcsolatteremtő képességüket bizonyították. A hallgatók nagyrésze "minden idejét a gyermekek között töltötte".

Az igazgatók véleménye megerősítette a hallgatók gyermekekkel való kapcsolatáról mondottakat.

Megállapítható, ha különböző szinten is, pályakezdőink mind alkalmasak a gyermekek nevelésére, oktatására, a tanítói tevékenység folytatására. Ezt erősítik meg a hallgatói vélemények után a munkahelyi vezetők véleményei.

Tulajdonképpen összefügg a végzett hallgatók és munkahelyi vezetők véleménye a mi szándékunkkal, mely szerint fel kell készítenünk a pályakezdés aktusára is mind a pályakezdőket, mind a fogadó intézmények minden érdekelt kollégáját. Így elérhetjük azt, hogy az iskolás gyermekek érdekében "surlódásmentes" lesz a munkába állásuk.

A lakóhelyi közösségbe való beilleszkedés

Hogy jól érezze magát a kezdő pedagógus, nemcsak a tantestületbe illeszkedés és az iskolai élettel közvetlen összefüggő kapcsolatok fontosak, hanem az is, hogy szűkebb környezetében, lakóhelyi közösségében hogyan találja meg a helyét. Mint tudjuk, a lakóterület mindig is igényt tartott tanítója, (tanítói) munkájára.

Volt idő, amikor szinte minden fontos munkát a pedagógusra testáltak. A közéleti tevékenységben a pedagógusok most is részt vesznek, bár nemcsak ők, mert már egészen kis településen sem a tanító a kultúra egyedüli hordozója. A pedagógusoktól főként olyan munkát várnak, amelyhez ők értenek a legjobban. Ám az utóbbi évben a szervezetek, melyek keretében ezeket a munkákat végezték, felbomlottak, újak alakulnak. A jelenlegi állapotra az útkeresés jellemző. Mindenki keresi a helyét, keresi azt a tartalmat és formát, amely számára a leginkább megfelelő.

Míg az 1979-ben végzettek közül 65,4%-ának volt társadalmi feladata az iskolában és az iskolán kívül, az 1981-ben végzettek 47,6%-ának, addig az 1986-ban már csak 34%-ának, és az 1989-ben végzettek 23,08%-ának. Vajon a többletidő, ami az ún. társadalmi munkából felszabadul, a nevelés és az oktatás minőségére fordítódik-e? Mert csak így van értelme a csökkenésnek, ha nem túlórara, különmunkára, másodállásra kell fordítaniuk. Trencsényi(1988.) szerint a pedagógusok munkaidejük 25%-ában oktatnak, tanítanak. A többit egyéb pedagógiai munkára fordítják.

Arra a kérdésre is válaszaink vannak, hogy ez az egyéb munka összefügg-e a nevelő-oktató munkával: Mindinkább összefügg. - válaszolják. E munkák a hallgatók szerint: takarékbélyeg árusítása, tankönyvbeszerzés és árusítás, műsorösszeállítás és betanítás, ifjúsági lapok terjesztése, tánc csoport vezetése, iskolai Vöröskereszt szervezése, a pályaválasztás irányítása, népdalkör vezetése, stb. Eldöntendő, melyik tartozik a hivatáshoz.

Hogy igényt tart-e lakóközösségük a munkájukra, arra a következő válaszok születtek (két évet emelnénk ki):

	igényt tart		nem tart igényt		válaszhiány	
1986-ban	18 fő	52,00%	14 fő	42,00%	2 fő	6,00%
1989-ben	9 fő	23,08%	15 fő	38,46%	15 fő	38,46%

Amint látjuk, a településért érzett felelősség enyhén szólva "nem nőtt". Nem mentjük fel a település vezetőit, de hallgatóinkat sem.

Ez a tendencia összefügg egyrészt a "bejáró léttel", másrészt a szerződéses munkaviszonnyal, mint objektív tényezővel, másrészt az emberi kapcsolatok lazulásával.

Még szerencse, hogy a jelzések szerint e munka 85%-ban a pedagógus hivatáshoz tartozik.

A következő munkákat említenénk még meg:

Fizikai tevékenység: iskolaudvar szépítés, iskolai járdaépítés, takarítás (többen), papírgyűjtés, parktelepítés, rendezés, tenispálya építés.

Szellemi munkát igénylő feladatot jóval kevesebben kapnak.

Ilyenek: színvonalas ünnepi műsorok készítése, névadókon való szereplés, színjátszókör és egyéb művészeti körök vezetése, kórustagság, német ifjúsági szervezetben tevékenykedés, stb.

Speciális feladatok: Bünmegelőzési Tanács tagja, Erdélyi Menekülteket Segítő Bizottság, Pedagógusok a Békéért Bács megyei munkacsoportjának tagja, WAO Kecskeméti Bizottság tagja, CORTEX Ifjúsági Szolgáltató Egyesület tagja, népszavazás (többen) - bizottságában dolgoznak.

Minél közelebb kerülünk a mai naphoz, úgy fogy azoknak a pályakezdőknek a száma, akik társadalmi munkát végeznek. A legtöbben úgy érzik, hogy nem tartanak igényt a településen a munkájukra.

Hadd idézzük néhány indoklásukat:

"Azt hiszem még keveset dolgoztam ahhoz, hogy megismerjenek, több idő kellene hozzá". "Még nem végeztem társadalmi munkát a város érdekében, de a város sem jelezte felém igényeit". "Azt hiszem leginkább tanítói munkámra van szükség, mert sok a képesítés nélküli kolléga". "Vállalj tanító ingyen munkát, áldozd fel a szabadidőd, mert a gyermekközösség meghálálja".

Hát ez, véleményünk szerint nagyon elszomorító. Ismerve egy néhány települést, igazán sok, az iskolai tevékenységgel összehangolható kreatív munkát lehetne végezni.

Bár, ahogy mondják, helyismeret, a szokások ismerete fontos lenne, a legfontosabb pedig az, hogy ott lakhassanak a tanítók, ahol dolgoznak.

Együtt munkálkodhassanak, lélegezhessenek a település lakóival, hogy megismerhessék őket szabadidejükben. Mindezek segíthetnék a szülők és a pedagógusok jobb kapcsolatát a gyermek érdekében.

Mind többen tanítanak végzettjeink közül falun. A felmérés kezdeti időszakában mintegy harmaduk tanított falun, most pedig harmaduk városon tanít, kétharmaduk falun. Így fokozottan érvényes a fenti megállapításunk.

Milyen munkát szánnánk a pedagógusoknak?

Mind többen tartsanak ismeretterjesztő előadásokat, vezessenek szakköröket, klubokat, művészeti csoportokat, tanfolyamokat, országjáró túrákat. Minél több gyermek szabadidejét szervezzék - ha lehet - a szülőkkel együtt.

Egy nagyon fontos: ne érezzék ezt a munkát tehernek.

Család, baráti kapcsolat

Amennyire fontos egy nagyobb közösséghez való (lakóközösséghez, tantestülethez) tartozás, legalább annyira meghatározó a családi háttér, valamint a baráti közösség. A pályakezdők döntő többsége a szülőkkel lakik egy házban vagy lakásban, ha van, házastársukkal együtt.

Családi állapotuk (24. sz. táblázat): egyharmaduk családos. (34,25% 111 fő.)

A férfiaknál 50-50%-os az arány. A nők egyötödének már van gyermeke is. Akár családos, akár nem, a pályakezdőknek az elmélyült, becsületes iskolai felkészüléshez legalább egy külön szobára lenne szükségük. Ugyanígy a nyugodt családi légkör, háttér is nagyban befolyásolja a munka minőségét.

Házastársuk 76%-a szellemi dolgozó, 25%-a fizikai. A szellemi munkát végzők közül 44% pedagógus.

Véleményünk szerint kedvező, ha a házastárs is tanító. A pedagógusi lét olyan eltérő életformát, időbeosztást kíván, amelyhez kívülálló nehezen tud alkalmazkodni. Az iskolai problémákat gyakran viszi haza az ember, jó ezeket megosztani olyan emberrel, aki maga is átéli az ilyen helyzeteket pedagógiai, pszichológiai ismeretek és tapasztalatai birtokában segít azokat megoldani. (Természetesen ha érdeklődő a házastárs a "nem szakmabeli" szemével nézve ugyancsak segíthet a problémák megoldásában, a feszültség levezetésében.)

A család eltartása szempontjából, az anyagi helyzetet tekintve már nem ilyen egyértelműen szerencsés a helyzet, ha pedagógus a házastárs.

Családi állapot

N= 324

	Házass		Egyedülálló		Összesen:	
	fő	%	fő	%	fő	%
1979.	10	38,46	16	61,53	26	100,00
1980.	10	45,45	12	54,54	22	100,00
1981.	4	14,28	24	85,71	28	100,00
1982.	9	32,14	19	67,85	25	100,00
1983.	10	34,48	19	65,51	29	100,00
1984.	11	28,94	27	71,05	38	100,00
1985.	9	34,61	17	65,38	26	100,00
1986.	12	35,29	22	64,70	34	100,00
1987.	9	37,50	15	62,50	24	100,00
1988.	12	40,00	18	60,00	30	100,00
1989.	15	38,46	24	61,53	39	100,00
Összesen:	111	34,25	213	65,74	324	100,00

24. sz. mell.

A fizikai dolgozó házastársak között van: raktáros, felszolgáló, művezető, mozdonyvezető, molnár, autószerelő, szobafestő, betanított lakatos, eladó, lakatos, stb.

A szellemi dolgozók közül: üzemmérnök, főiskolai hallgató, útépítő üzemmérnök, tanító, hivatásos katona, BM dolgozó, stb. Sokan nem tüntetik fel a férj foglalkozását. Elgondolkodtató, vajon miért? Elemzésre szorulna: előny, vagy hátrány-e a fizikai dolgozó házastárs.

A pályakezdők főiskolás korukban kiterjedt baráti kapcsolatokkal rendelkeztek. E baráti körök közös tevékenység alapján szerveződtek. Tagjait hasonló problémákkal foglalkoztatják: hiszen mindannyian tanítójelöltek. A közös élmények sokszor igen összetartó évfolyam - illetve tanulmányi csoportközösséget hoznak létre, amelyek a főiskolai tanulmányok befejezése után még egy ideig megmaradnak. Találkoznak, "nosztalgiáznak". Egy-egy gólyabálra, fordított napra eljönnek, vagy már az első hónapban "találkozókat" rendeznek, leveleznek. Később ezek a közösségek, a kialakult baráti kapcsolatok felbomlanak. Ki-ki a munkahelyén, településén talál új barátokat. Kik alkotják ezt a baráti kört? Találnak-e maguknak új barátokat? Ezek kollégák-e, vagy más személyek? Elvértve akad egy-egy hallgató, aki még nem talált baráttra. Szerencsés az a hallgató, aki visszakerül gyerekkori barátai közé.

Összefüggést fedezünk fel az adatokban: a pályázat útján előzetes megbeszéléssel kikerült hallgatók baráti köre elsősorban pedagógus kollégákból áll. Ez természetes, hisz tudatosan választotta meg a testület valószínűleg azért, mert vagy ismerte, vagy a megbeszélés során megismerte az ott dolgozó kollégákat. Barátaik a felmért hallgatók 20%-ánál kollégák. A nem kollégák a pályakezdők 47%-nál alkotják a baráti kört.

Kollégák és nem kollégák egyaránt barátai 24%-nak.

Igen magas a nem pedagógusok száma a barátok között. A válaszolók elsősorban a régebben kilakult baráti körrel, pl. középiskolás osztálytársaikkal tartják a kapcsolatot.

A kérdőívet kitöltők magas száma még nem családos. A tantestület tagjai viszont általában azok. Így viszonylag nehéz a baráti kapcsolat kiépítése, s a pályakezdők ritkán kezdeményeznek velük baráti viszonyt.

Megjegyzések a barátokról: "Gyermekkori barátok". "Barátnőm tanárnő". "Még most is levelezek volt csoporttársaimmal". "Fiatal kollégáimat mind barátaimnak nevezhetem". "Igazi szűkebb baráti köröm munkatársakból áll". "Iskolai barátság, gyermekkori barát". "Főiskolás volt csoporttársaim".

"Baráti köröm német nemzetiségiekből áll". (nemzetiségi szakkolégista volt)
"Isten őrizze, hogy csak kollégákból álljon! egy idő után meg lehet tőlük örülni".
"Nem kollégákból, Kevés a fiatal a testületben". "Fiatalabb kollégákból, a férjem baráti köréből és a család baráti köre".

Mások nem tartják szerencsésnek a régi ismerősökből álló közösséget:
"Igazán kialakult baráti köröm nincs. Újra itthoz nehéz is, hiszen 3 évvel ezelőtti kapcsolataim megszakadtak. De a főiskolai barátokkal még tartjuk a kapcsolatot". (25. sz. melléklet)

Összefoglalva: megállapíthatjuk a visszajelzések alapján, hogy hallgatóink túlnyomó többsége vagy új barátokra tett szert, vagy a régi barátságot ápolva éli életét. Elvértve akad egy-egy hallgató, akinek pillanatnyilag nincs barátja, de ez nem azt jelenti, hogy gyökértelen. Családi környezetben igyekszik megtalálni azt a személyt, akihez bizalommal fordulhat.

A pálya presztízse - a pályával való elégedettség

A kérdés a következő volt:

Milyen perspektívát lát a pedagógus a pályában? (26. sz. melléklet)

Átfogó kérdés ez, mert a pályakezdőben kialakult közérzet tükrében fejeződik ki a pálya társadalmi presztízse. Mivel nem kellett alternatív választ adnunk, így korrelációt nem vizsgáltunk. Az évenkénti megítélést nyomon követve feltűnik a pozitív megítélés emelkedése, s egyúttal a negatív is - a "bizakodó" (tehát reménykedő) megítélés rovására. A "legmélyebb" pont a presztízsz megítélésénél az 1986-os év. Talán a társadalmi és szakmai változások kezdete teszi bizonytalanná, s ezzel pesszimistábbá a vélekedést? Érdekes, minden hallgató véleményt nyilvánít, nem válaszoló nincs.

A vélemények a következő képet mutatják: "Sajnos sem erkölcsi, sem anyagi területen nem látom a pedagógus pálya jövőjét". "Ha továbbra is folytatódik a tudás és a tanulás leértékelődése, nem túl nagy perspektívát látok". "A pedagógusok tisztelete lefelé ível. Feladatuk egyre sokrétűbb lesz, ami feszültséget szül".

GY-24

GYAKORISÁGI TABLAZAT

N= 39

OSZTÁLY JELE	GYAKO- RISÁGA	RELATIV GYAK. %	KUMULATIV GYAK.	REL. KUM. %
0	1	2.6	1	2.5
1	4	10.3	5	12.8
2	16	41.0	21	53.8
3	18	46.2	39	100.0

Baráti köre

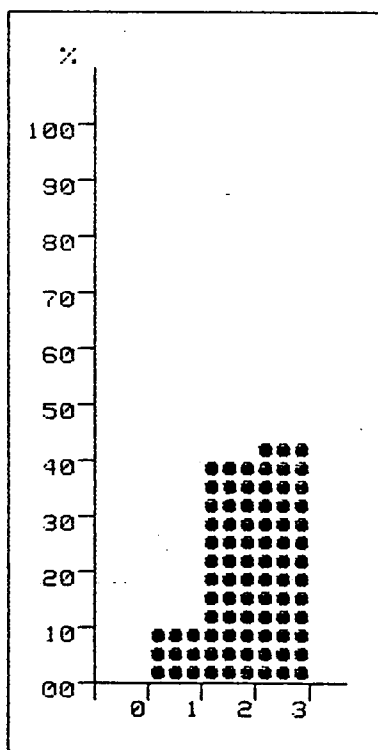
1 kollegák

3 kollegák is

2 nem kollegák

GY-24

N= 39



25. sz. mell.

Milyen perspektívát lát a
pedagógus pályában?

Fel- mért	Év	Kedvezően		Bizakodó		Kedvezőtlenül		Nem választott		Nem értékelhető	
		fő	%	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%
29	1983.	3	10,34	5	17,24	15	51,72	6	20,68	-	-
38	1984.	12	31,57	9	23,68	11	28,94	6	15,78	-	-
26	1985.	7	27,10	11	42,30	6	23,10	2	7,71	-	-
34	1986.	3	8,80	4	11,76	27	79,41	-	-	-	-
24	1987.	2	8,33	3	12,50	8	33,33	11	45,83	-	-
30	1988.	10	33,33	15	50,00	-	-	5	16,66	-	-
39	1989.	10	25,64	4	10,25	14	35,89	11	28,20	-	-
		47		51		81		41		-	

26.sz. mell.

Bizakodó megjegyzések: "Örökös pálya ez (van múltja, jelene, jövőre, gyerek mindig lesz) tanításra és nevelésre mindig szükség van". "Nagyobb megbecsülést, amit csak az erre a pályára alkalmatlanok kiszűrésével lehetne elérni. Több lehetőséget a szakmai továbbképzésre és a pedagógiai szabadságra".

"Amennyiben az oktatásban nem következik be reform, elég bizonytalan lesz a pálya". "A véleményem az, ha az ország fejlettebb szintre szeretne emelkedni, a pedagógusban kell keresnie a legfőbb szövetségést. A mostani világnézeti és erkölcsi viszonyok között egyfajta optimális útmutatást a leendő felnőttek számára csak ez a közösség adhat. (emócionális, lelki-filozófiai és munkamorál)". "Még a mostani helyzetben is látok jövőt". "Ha lenne olyan férjem, aki pénzt keres, sohasem fordulna meg a fejemben, hogy pályát kell változtatni".

Vélemény és tanácsok:

Napjainhoz közelebbi (1988-as) adatok szerint:

"Nehéz évek jönnek - felbolydult értékrendű világunk miatt kevés a jó család. A növekvő munkanélküliség nem ösztönöz a tanulásra főképpen az amúgy is lemaradók körében. Éppen ezért jobban össze kellene fogni segítő szellemben, nem csupán a magasabb jövedelem kiharcolásában (bár arra is szükség van". "Nem sokat, de ez nem zavar. Én egyszerűen meg akarom tanítani a gyermekeket egy idegen nyelvre. Azt szeretném, ha ismernének egy nyugati nyelvet." "Amennyiben nem reformálódik meg az oktatás, elég bizonytalan lesz a pálya".

Önértékelés - elismerés

"Normális munkaszituációban adekvát a viszonya a munkához annak a munkásnak, aki olyan munkára vállalkozik, amelyhez ért. Az átlagosnál jobb minőségű, s nagyobb mennyiségű végzett munka tudata ugyanis a munkában erősíti az önértéktudatot, a pozitív emberi viszonyt, fokozza az önbecsülés, az önértéktudat ... tudatát". (Horváth László Gábor 1979.)¹⁰⁵

A munka szeretete, annak tudata, hogy képes a munkáját olyannyira kielégítően végezni, sőt jól elvégezni, hogy ezáltal munkatársai elismerését, megbecsülését is kiváltja, kifejleszti jogos önértéktudatát, megalapozott önértéktudatát.

Mindezek a dolgozó kiegyensúlyozott emberi személyiséggé válásához vezetnek. A munkához való inadekvát viszony "mínusz szituáció" alakításához, a munkával való elégedetlenségi érzésekhez, a menekülés különböző alakjaihoz vezethet. Mind a normális, mind az abnormális munkahelyzetben lévő dolgozó adekvát vagy inadekvát viszonya a munkához szubjektív viszony.

Ennek szóbeli kifejezése valamenyest eligazít, adalékot szolgáltat a pályakezdők önértékeléséről.

Vajon hogyan értékelik a rövid gyakorlati munka után önmagukat? Pillanatnyilag ez egyik fontos forrásunk munkájuk minőségéről. (A befogadó rendszer minősítése egy másik fejezetben olvasható).

A válaszadáshoz át kellett gondolniuk, értékelniük a tanítás - nevelés során megélt eredményeket, kudarcokat. Úgy gondoljuk, a továbblépés igénye, leletősége, módja is biztosan megfogalmazódott, ha már mérleget készítettek saját munkájukról. A "kiváló", "jó", "közepes", "változó" és "gyenge" minősítésből kellett a rájuk jellemzőt kiválasztaniuk, s így oktató és nevelő munkájuk megítélését adni. (27-28. sz. táblázat). Az adatokból kitűnik, hogy a végzetek elenyésző százaléka értékeli munkáját kiválónak. A pályakezdők zöme "jó" minősítést ad magának mind az oktató, mind a nevelő munkájára.

Néhányan nem vállalják a megmértést önmaguk által mondván, még kevés időt töltöttek a pályán. Az önértékelés, a saját helyzet megítélése után lássuk milyen összefüggésben van mások értékelésével, s hogyan ágyazódik be egy átfogó kognitív struktúrába.

Szoros összefüggés mutatható ki az oktató munka "jó" minősítése, valamint az iskolai elismerés (igazgatói dicséret, pénzjutalom, stb.) között. Ugyancsak megnyugtató az összefüggés - amely azt mutatja, hogy reálisan értékelik önmagukat - a nevelő munka értékelése és a kapott elismerés között. Így már nem is meglepő az a megállapítás, hogy az oktató és nevelő munkájuk "jó" elismerés között is szoros az összefüggés (0,80).

A magukat "kiváló"-nak tartó fiatal kollégák azok, akik igénylik a szakfelügyelők és igazgatók ellenőrzését, látogatását, hogy folyamatos megerősítést kapjanak munkájuk minőségéről. A fenti önértékeléssel elégedettek lehetünk, ha összehasonlítjuk a kapott elismerésekkel.

Elismerésben részesült a hallgatók átlag 35,18%-a. (29. sz. táblázat.) Volt aki anyagi és erkölcsi elismerésben egyaránt, mások pedig vagy erkölcsi, vagy csak anyagi elismerésben, illetve írásbeli dicséretben részesültek.

Értékelje saját munkáját!

N= 324

Év	Nevelő munka													
	Kiváló		Jó		Közepes		Változó		Gyenge		Nem értékelhető		Összesen:	
	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%
1979.	-	-	22	84,61	4	15,38							26	100,00
1980.	1	4,54	15	68,18	6	27,27							22	100,00
1981.	2	7,14	22	78,57	4	14,28							28	100,00
1982.	1	3,57	22	78,57	4	14,28					1	3,57	28	100,00
1983.	1	3,44	22	75,86	4	13,79					2	6,89	29	100,00
1984.			28	73,68	7	18,42					3	7,89	38	100,00
1985.	3	11,53	16	61,53	6	23,07					1	3,84	26	100,00
1986.	1	2,94	24	70,58	6	17,64	1	2,94			2	5,88	34	100,00
1987.			21	87,50	2	8,32	1	4,16					24	100,00
1988.	1	3,33	22	73,33	3	10,00	1	3,33			3	10,00	30	100,00
1989.	2	5,12	31	79,48	4	10,25					2	5,12	39	100,00
	12		245		50		3				14		324	

Ha saját munkáját értékelné, milyen minősítést adna magának?

Oktató munkájára														
Év	Kiváló		Jó		Közepes		Változó		Gyenge		Nem értékelhető nem válaszolt		Összesen:	
	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%
1979.	-	-	23	88,46	3	11,53	-	-	-	-	-	-	26	100,00
1980.	2	9,09	14	63,63	6	27,27							22	100,00
1981.	-	-	22	78,57	4	13,28					2	7,14	28	100,00
1982.	1	3,57	20	71,42	6	21,42					1	3,57	28	100,00
1983.	2	6,89	19	65,51	4	13,79			1	3,44	3	10,34	29	100,00
1984.	1	2,63	27	71,05	8	21,05					2	5,26	38	100,00
1985.	2	7,69	19	73,07	4	15,38					1	3,84	26	100,00
1986.	2	5,88	25	73,52	3	8,82	2	5,88			2	5,88	34	100,00
1987.	-	-	16	66,66	7	29,16	1	4,16					24	100,00
1988.	-	-	25	83,33	2	6,66					3	10,00	30	100,00
1989.	1	2,56	29	74,35	5	12,82					4	10,25	39	100,00
	11		239		52		3		1		18		324	

28. sz. mell.

Milyen elismerésben részesült?

N= 324

	Részesült		Erkölcsei+anyagi		Anyagi		Erkölcsei		Írásbeli d.		Nem választott	
	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%
1979.	14	53,84	-	-	8	30,76	3	11,53	-		1	3,84
1980.	18	81,81	6	27,27	5	22,72	1	4,54			1	4,54
1981.	13	46,42	2	7,14	7	25,00	3	10,71				
1982.	16	72,72			7	25,00	8	28,57			3	10,71
1983.	22	75,86	14	48,27	2	6,89			6	20,68		
1984.	27	71,05	2	5,26	13	34,21	11	28,94			5	13,15
1985.	19	73,07	2	7,69	6	23,07	9	34,61				
1986.	22	64,70			12	35,29	8	23,52			12	35,29
1987.	13	58,29			1	4,17	7	29,20	2	8,34	1	4,17
1988.	19	63,33	2	6,66	9	30,00	8	26,66			2	6,66
1989.	22	56,40			3	7,69	11	28,20			3	7,69
205			28		73		69		8		28	

29. sz. mell.

Szerényen jegyzik meg néhányan, hogy szóbeli dícséretet kaptak az igazgatótól és a szakfelügyelőtől.

Igen nagy elismerésnek tartjuk azt is, ahogy igen sokan jelzik, bemutató tanítást tartottak óvónőknek, a munkaközösség tagjainak, külföldi vendégeknek, stb. Nem kis dolog már az első évben ilyen megtisztelő feladatot kapni.

Néhányan "csak" vállveregetést kaptak. Ez sem kevés.

Volt aki keserűen jegyezte meg: "A jutalom az életkornak szól. "Szerencsére ez nem általános vélemény, s reméljük, gyakorlat sem. (De néhány hónap munkáját nem is szabad összehasonlítani egy egész élet munkájával).

Pályakezdésük helyességének megítélésére a következő kérdést tettük fel:

Ha ismét hivatást választana, a pedagógus pálya mellett döntené-e?
(30. táblázat.) (31. melléklet)

Válasz-alternatívák: igen, nem, talán.

Végigtekintve a táblázaton a legtöbb "igen" az utóbbi években született: 90-94%, a legkevesebb "nem" úgyszintén az 1987-es évtől szerepel. Mintha a pálya presztizsének zuhanásával arányosan növekedne a pálya igenlése.

Az igen válaszoknál egy ötször aláhúzottat találtunk. Nézzük az indokokat, tipizálva:

Szeret a gyermekkel foglalkozni	25,0%
Sikerélményt jelent, hogy a gyerekek az ő segítségével gyarapodnak, fejlődik személyiségük	13,0%
Önmegvalósításának lehetséges módját látja munkájában	9,7%
Ez a korosztály áll hozzá a legközelebb	7,1%
Szeret tanítani	5,7%
Stb.	

A szó szerinti megjegyzésekből néhány:

"Mert immár fél éves gyakorlattal a hátam mögött annak minden nehézségét és bosszúságát számba véve sem tudok szebb hivatást elképzelni, mint a tudás átadását, a kialakuló ember személyiségének fejlesztését, formálását".

"Szeretem a gyerekeket. Az enyémeik majdnem mind cigányok, ezért szorulnak szeretetre". "A tanévnnyitón olyan boldog voltam a gyerekek között".

"Hivatásomnak tartom". "Nehéz pálya, de a kis eredményeknek is nagyon örülök, mert állandó önképzés kell ehhez a pályához".

Ha ismét pályát választana, a pedagógus pálya mellett döntene-e?

N= 324

	Igen		Nem		Talán		Nem értékelhető		Összesen:	
	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%
1979.	23	88,46	1	3,84	1	3,84	1	3,84	26	100,00
1980.	18	81,81	2	9,09	1	4,54	1	4,54	22	100,00
1981.	20	71,42	2	7,14	5	17,85	1	3,57	28	100,00
1982.	25	89,28	3	10,71	-	-	-	-	28	100,00
1983.	18	62,06	2	6,89	6	20,68	3	10,34	29	100,00
1984.	30	78,94	4	10,52	3	7,89	1	2,63	38	100,00
1985.	22	84,61	2	7,69	-	-	2	7,69	26	100,00
1986.	32	94,11	2	5,88	-	-	-	-	34	100,00
1987.	21	87,50	1	4,16	2	8,33	-	-	24	100,00
1988.	27	90,00	1	3,33	2	6,66	-	-	30	100,00
1989.	36	92,30	1	2,56	1	2,56	1	2,56	39	100,00
	272		21		21		10		324	

30. sz. mell.

E-20

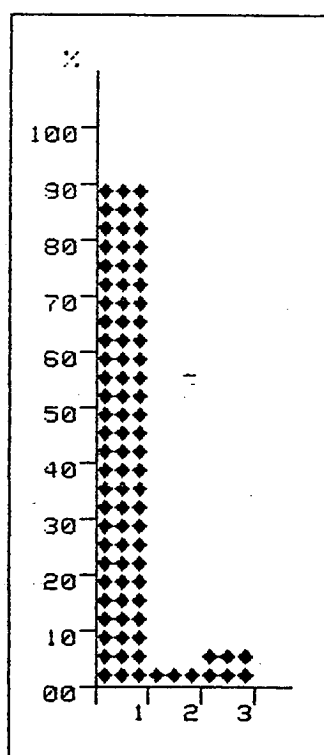
GYAKORISÁGI TABLAZAT

N= 30

OSZTÁLY JELE	GYAKO- RISÁGI	RELATÍV GYAK. %	KUMULATÍV GYAK.	REL. KUM. %
1	27	90.0	27	90.0
2	1	3.3	28	93.3
3	2	6.7	30	100.0

E-20

N= 30



Ha ismét pályát választana, a pedagógus pálya mellett döntene-e?

0 válaszhiány

1 igen

2 nem

3 talán

31. sz. mell.

A hivatásfogalomnak főleg az érzelmi oldalai dominálnak a válaszokban úgy, mint főiskolás korukban.

Nagyon jelentősnek tartom, hogy második helyre kerültek azok az indokok, amelyekben a pedagógus a munkájában örömet lel, sikerélményt jelent a tanítás, az önmegvalósítás egyik formáját látja benne. Lényeges az, hogy szeretik a gyermeket, a pedagógus munkát, hivatásuknak érzik ezt a tevékenységet, tudatosan vállalják a munkájukkal járó nehézséget. Ez garancia arra, hogy jó tanítónak váljanak.

Pedagógus-gyermek kapcsolat

"Az iskola és a gyermek kapcsolatát néha egy életre meghatározza az első tanító személyisége, kedvessége, varázsa. Számos kutatás bizonyítja, hogy az iskolai szocializáció sikeressége és a tanítói munka minősége között szoros a kapcsolat". (Szilágyi Klára 1990.)¹⁰⁶

Az oktatási és nevelési folyamatról elmélkedők a következőképpen látják:

Alapvetően fontos rámutatni arra a tényre, hogy a tanítás és a tanulás valójában két különböző feladat - két független és eltérő folyamat. A tanítás és a tanulás között fennálló számos különbség közül nem is az a legjelentéktelenebb, hogy a tanítás folyamatát az egyik ember valósítja meg, míg a tanulás egy másikban zajlik le. Magától érthetődik? Természetesen. De érdemes elgondolkodni rajta. Mert amennyiben azt akarjuk, hogy a tanítási és tanulási folyamat eredményesen haladjon együtt előre, akkor a maga nemében páratlan viszonyt kell fennállnia a két önálló organizmus között - valamiféle "kapcsolatnak", láncszemnek vagy hídnak a tanár és a tanuló között". (Itt a tanulást tágabb értelemben gondoljuk.) Az iskola sajátos kis társadalom. Ennek a társadalomnak megvannak a maga írott és íratlan törvényei, szokásai, hagyományai, környezeti feltételei. Polgárainak - gyermekeknek és felnőtteknek egyaránt - akarva és akaratlanul kapcsolatba kell lépni valamennyivel. Az írott és íratlan szabályok nagy részét az iskolai életben a nevelők képviselik. E szabályok befolyásolják a gyerekeknek a nevelőkkel kialakuló kapcsolatát, amely az iskolai élet egyik leglényegesebb pszichológiai tényezője.

Amikor a gyermek oktatási intézménybe lép, még a család teremtménye. A család modelljére orientált, a családi légkörre: apa, anya, testvérek és a saját szerepére. A családi légkör más mint az iskolai légkör, a kapcsolat is más.

A család törvénye a szolidaritás, a kölcsönös kiállás egymásért, a kölcsönös segítségnyújtás, stb. Az iskolába lépve egy célintézményben találja magát a gyermek, kényszerközösségben - a ráháruló tantervi követelményekkel. A központi alak a tanító bácsi vagy néni lesz, az apa illetve anya szerepet rávetíti. Ők a legmagasabb rangú tekintélyek, az autoritások. Ahogy otthon versengenek a szülők kegyeiért, ugyanúgy az iskolában a tanító kegyeiért is versengenek. Ha a családban szigorú apa uralkodik, az iskolában pedig barátságos tanító, akkor a gyermek nagyon szorosan kapcsolódik a tanítóhoz. Ez így eléggé egyszerű problémafelvetés, a valóság differenciáltabb. "Jutalom" értéke van a pedagógus elismerésének.

Beszélhetünk-e partneri viszonyról diák és tanár között? A tanár: vezető. A tanár ítél és osztályoz. Bizonyos hatalma van. Egy-egy ítélet, amit a tanító elmond a gyerekek feje fölött, ha bírói jelleget ölt, nagyon súlyos következményekkel járhat. Etikailag is kritikus helyzetben dolgozik egy pedagógus, mert reprezentatív személyiség, és azért minden szavának, de a szavak hangsúlyának, a metakommunikatív megnyilatkozásainak is jelentősége, súlya van. Rombol vagy épít, segít, megtámaszt, vagy az önbizalom hiányt még jobban elmélyítheti.

Milyen ez a kapcsolat a gyermek és a kezdő pedagógusok között?

Ha a pályakezdőkkel a tanítványaikról beszélünk, felderül az arcuk, s elérzékenyülnek. (A végzős évfolyammal megfigyeltük a kezdő tanítókról készült videofelvételeket ebből a szempontból. Lehalkítottuk a felvételt, s a képről meg lehetett állapítani, mikor hozzák szóba tanítványaikat.)

Szóban a következőképpen fejezik ki kapcsolatukat: "Jó érzés, ha tanítványaimnak ismeretet, tudást tudok nyújtani, átadni. Sok munkával, energiával, fáradozással jár, de megéri. Általában hálásak, kedvesek a gyerekek, s ez rengeteg örömet nyújt." "A kicsik igen hálásak, szeretik a tanító nénit". "Sok szeretetet kap tőlük az ember. Igen boldogító érzés, hogy átadhat az ember olyasmit másoknak, ami hasznos". "Jó érzés, hogy napról-napra okosabbak lesznek, fejlődnek, ahogy megtanulnak írni, olvasni, nyelvet beszélni". "Jó érzés, hogy a munkám eredménye ilyen látványosan tapasztalható. Jól esik, hogy az "emberkéknek" szükségük van az én létemre, szeretetemre". "Nagyon jó érzés volt, mikor az órán kiderül, hogy az anyag jól megy, tudják a gyerekek, hogy ezt a tudást tőlem kapták".

E véleményeket érzelmeik diktálják. A gyermekszeretet áthatja mondanivalójukat. Konkrét kapcsolatra utaló megjegyzések hiányoznak.

Meghatározó élményeik a tanórán kívüli munkában

"Kötődő, ragaszkodó gyerekek. Sok iskolán kívüli program: szüreti bál, karácsonyi, húsvéti ünnepek". "Jól sikerült kirándulások az osztályommal". "Anyáknapi műsor, egy-egy jó óra". "Segédmotoros vizsgára készítettem fel a gyerekeket (kettő kivételével mindenkinek sikerült)". "Osztályom megnyerte a tanulmányi versenyt". "Gyerekeim megnyerték a "Ki mit tud"-ot", stb.

Megjegyzéseikből a gyerekekért érzett felelősség és aggodás csendül ki. A beszélgetésekből az is kiderült, hogy rengeteg feladatot vállalnak értük az iskolai munkájukon túl: "Iskolánkba sok erősen hátrányos helyzetű gyerek jár: anyagi helyzetük rossz, csonka családban élnek, iszákosak a szülők, a gyerekeknek labilis az idegrendszerük, pozitív magatartási minták nélkül nőnek fel". "Nehezen nevelhető gyerekek, szétszórt családok, fáradt, feszült, ideges gyermekek". "A durvaságról nehéz őket leszoktatni - egymás iránti tiszteletre úgyszintén nehéz nevelni őket".

Összefoglalva:

A hallgatók 100%-a érzi úgy, hogy jó kapcsolata alakult ki a gyermekekkel. (2.sz. kérdéssor 12. kérdés). A "Nehezen tudtam kapcsolatot teremteni velük" és a "Még most is nehezen tudok szót érteni velük" alternatívára 0,0% válasz született.. Ez nem jelenti azt, hogy nincs problémájuk.

Ha végigtekintünk a leírt (valamint szóbeli) interjúkon, láthatjuk, hogy a pályakezdők meghatározó élményei a gyerekekkel és a pedagógus tevékenységgel kapcsolatosak. A siker forrása a gyermekért végzett munka öröme. "Ott tudok én magasabb rendű szükségletet ébreszteni - mondja Ancsel Éva -, ahol egy tevékenységhez örömet tudok társítani, párosítani. És ez megint a rögeszmém, hogy az ismeretek esetleg feleződnek, meg el is felejtjük, azon kívül hogy feleződnek. De ha én szükségletet tudok ébreszteni, megismerési szükségletet, esztétikai szükségletet, az nem feleződik". Ez mottó lehet. (Farkas 1986.)

A pályakezdő tanítók erőfeszítései meghozzák a látható eredményt. Bízhatnak saját magukban, munkájukban, és végtelenül szeretik a gyermekeket.

Pályaelhagyás

E kérdés az előzőek megerősítésére szolgál. (32. sz. táblázat, 33. sz. diagram). Igen fontos, meghatározó kérdésnek tartjuk. Az eredmény egyértelműen bizonyítja várakozásunkat. Sőt! Két évben (1985, 1989.) egyetlen igen sem szerepel. Tehát a hallgatók túlnyomó többsége a pedagógus pályán szándékozik maradni. Aki a pálya elhagyására készül, olyan munkahelyet képzel magának, ahol szintén emberekkel kell foglalkoznia, de más korosztállyal, jobb anyagi feltételek mellett.

Több összefüggést fedeztünk fel e kérdéssel kapcsolatban. A pályán maradóknak a főiskolán szerzett ismeretei alapján sikerült megoldaniuk problémáikat a pályakezdekéskor. (ld. 21. kérdést). (Szoros összefüggés mutatható ki: 0,63 korr.) Valóban, ha több a sikerélménye, ha több pozitív megerősítést kap az ember, nagyobb kedvvel végzi választott hivatását.

A másik összefüggés: az igazgatói segítségadás és a pályakezdők pályán maradása között is szoros az összefüggés. Úgy gondoljuk, ha látják, tapasztalják végzett hallgatóink, hogy munkahelyi vezetőjüknek szívügye a pályakezdők jó közérzete, az megkétszerezi erejüket. Úgy tűnik, az erre a kérdésre adott választ sok tényező motiválja: az elismerésben részesülők kevesebben szándékoznak elhagyni a pályát. (0,55 korr.)

Az elismerés megerősíti őket abban, hogy jól végzik munkájukat, s ami még örömdetesebb, saját maguk is reálisan látják és értékelik saját oktató-nevelő munkájukat. (0,53 korr.) Pályán maradási szándékukat a következőképpen indokolják: "Tíz éves koromtól tanító szerettem volna lenni, s azt kaptam, amit vártam". "Nagyon szeretem a gyerekeket. A kicsik igen hálásak, szeretik a tanítónénijüket. Sok szeretetet kap tőlük az ember. Igen boldogító érzés, hogy átadhat az ember olyasmit másoknak, ami hasznos!". "Igen boldogító érzés, hogy napról-napra okosabbak lesznek, fejlődnek, ahogy megtanulnak írni, olvasni, nyelvet beszélni. Bizony a szünet is jólesik, mert elfárad az ember".

Mivel indokolják a nemleges választ? "Az élő közösségek segítése továbbra is feladatom, de tanítónak nem felelek meg. A szolgálattól nem tudom magam távol tartani". "Nagyon szép dolog tanítani, csak nem lehet belőle megélni. Imádom gyerekekkel foglalkozni, de valamit enni is kell". "A pedagógus pálya idegileg kimeríti az embert". "Hazaviszem az iskolai problémáimat". "A sok felesleges munka a másnapi jobb felkészüléstől veszi el az időt".

Tervezi-e a pálya elhagyását?

N= 220

	Igen		Nem		Nem tudja Előfordulhat		Nem választott		Összesen:	
	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%
1983.	3	10,34	23	79,31	1	3,44	2	6,89	29	100,00
1984.	4	10,52	30	78,94	3	7,89	1	2,63	38	100,00
1985.	-	-	25	96,15	1	3,84	-	-	26	100,00
1986.	1	3,22	31	91,17	1	3,22	1	3,22	34	100,00
1987.	1	4,16	23	95,83	-	-	-	-	24	100,00
1988.	2	6,09	26	89,65	1	3,44	1	3,44	30	100,00
1989.	-	-	38	97,43	1	2,56	-	-	39	100,00
	11		196		8		5		220	

32. sz. mell.

TERVEZI-E A PALYA ELHAGYASAT?

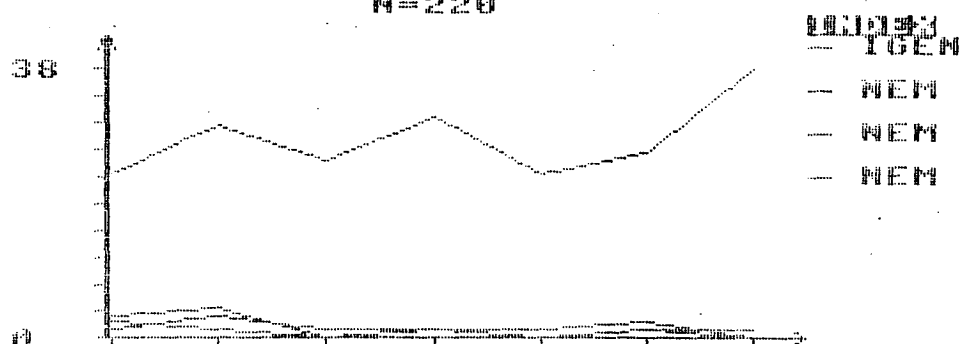
EV	IGEN	NEM	NEM TUDJ	NEM VALA
1983	3	23	1	2
1984	4	30	3	1
1985	0	25	1	0
1986	1	31	1	1
1987	1	23	0	0
1988	2	26	1	1
1989	0	38	1	0

MEGJ.:

N=220

TERVEZI-E A PALYA ELHAGYASAT?

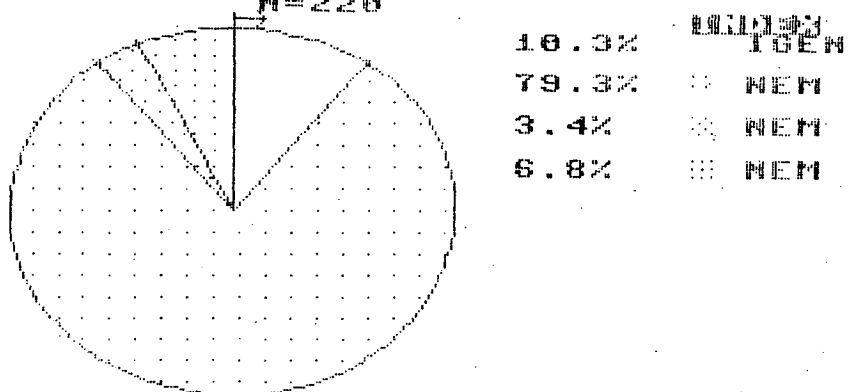
N=220



EV: 1983 - 1989

TERVEZI-E A PALYA ELHAGYASAT?

N=220



"A pedagógus munkaidejének nincs vége". "A társadalom túl sok problémát akar a pedagógussal megoldani". "Nagyon alacsony a fizetésünk". (1989).

ÖNMEGVALÓSÍTÁSI TÖREKVÉSEK

A pályára való felkészültség - a végzettség és a beosztás jellege

A szakmai és társadalmi hivatásbeli adaptációt csak elvileg lehet szétválasztani. A pályával való elégedettség, a pályakezdők jó szakmai szocializációja rendkívül fontos, mert tanítói munka igen differenciált felkészülést követelő munka. A pályával való elégedettség szempontjából lényeges, hogy a képzettségüknek megfelelő munkakörbe kerüljenek, hogy a főiskoláról távozva biztos szakmai tudással rendelkezzenek. Mindkettő biztonságérzetet ad a pályakezdőknek. Hol vannak hiányosságok ezen a téren, arra szeretnénk választ adni (kapni) a következő fejezetben:

A főiskoláról a következő képzettséggel távoznak: Az alsó tagozat minden tárgyának oktatására képezzük a hallgatókat. Ezen túl egy tárgy tanítására differenciáltabban készülnek fel, ez az ún. szakkollégiumi tárgy. A szakkollégiumi tárgyak: anyanyelv, ének, könyvtár, környezetismeret, matematika, nemzetiségi (német, délszláv), népművelés, orosz, rajz, technika, testnevelés. 1982-ig két szakkollégiumi tárgyat tanultak. (34-35. sz. táblázat.) Ezeket a tárgyakat érdeklődésüknek megfelelően választják, ami nagy motiváló tényező.

A hallgatók mindent megtesznek a tanulmányaik során, hogy ebből a szakból a szükséges ismereteket megszerezzék. Így természetesen, kikerülve a pályára szeretnék is tanítani azt a tárgyat, amelyben teljesen biztos tudással rendelkeznek. (A gyakorlati kiképzés órái is emelt számúak ebben a tantárgyban.)

Pályázat útján elhelyezkedettek közül - csak szakkollégiumi tárgyát 11,72% tanítja, 37,69% nem, 48,14% azt is.

Megállapítható, hogy főleg nemzetiségi képzésben résztvettek (német, délszláv) tanítják szakkollégiumi tárgyukat, az alsó tagozatban. Nem jellemző egyik tárgyra sem, hogy tömegesen szükség lenne a szakrendszerű tanítására.

Végzett szakkollégiuma (2 szakkoll. választás kötelező)

N= 76

a) 1979-81.	Ének		Technika		Rajz		Testnevelés		Nyelv		Összesen:	
	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%
Népművelő	6	7,89	6	7,89	5	6,57	2	2,63	8	10,52	27	35,52
Pedagógia	2	2,63	7	9,21	4	5,26	7	9,21	5	6,57	25	32,89
Könyvtár	4	5,26	4	5,26	3	3,94	7	9,21	6	7,89	24	31,57
Összesen:	12	15,78	17	22,36	12	15,78	16	21,05	19	25,00	76	100,00

N= 28

b) 1982.	Ének		Technika		Rajz		Testnevelés		Nyelv		Összesen:	
	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%
Népművelő	2	7,14	2	7,14	-	-	3	10,71	-	-	7	25,00
Pedagógia	1	3,57	5	17,85	2	7,14	3	10,71	2	7,14	13	46,42
Könyvtár	1	3,57	1	3,57	3	10,71	1	3,57	2	7,14	8	28,57
Összesen:	4	14,28	8	28,57	5	17,85	7	25,00	4	14,28	28	100,00

a+b tábla együtt

N= 104

1979-81-82.	Ének		Technika		Rajz		Testnevelés		Nyelv		Összesen:	
	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%
Népművelő	8	7,69	8	7,69	5	4,80	5	4,80	8	7,69	34	32,69
Pedagógia	3	2,88	12	11,53	6	5,76	10	9,61	7	6,73	38	36,53
Könyvtár	5	4,80	5	4,80	6	5,76	8	7,69	8	7,69	32	30,76
Összesen:	16	15,38	25	24,03	17	16,34	23	22,11	23	22,11	104	100,00

Végezett szakkolégium

	Könyvtár		Ének		Rajz		Testnev. Nemzetis.				Matem. Népműv.				Anyanyelv Technika						Orosz		Környezet		Összesen	
	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%
1983.	5	17,24	4	13,78	4	13,78	4	13,78	1	3,44	-	-	4	13,78	-	-	6	20,68	1	3,44	-	-	29	100,		
1984.	9	23,68	2	5,26	3	7,89	4	10,52	5	13,15	-	-	2	5,26	-	-	8	21,05	5	13,15	-	-	38	100,		
1985.	7	26,92	2	7,69	4	15,38	2	7,69	4	15,38	-	-	3	11,53	-	-	3	11,53	1	3,84	-	-	36	100,		
1986.	6	17,64	8	23,52	2	5,88	9	26,44	2	5,88	-	-	4	11,76	-	-	2	5,88	1	2,94	-	-	34	100,		
1987.	3	12,50	5	20,83	3	12,50	3	12,50	3	12,50	-	-	1	4,16	-	-	4	16,66	2	8,33	-	-	34	100,		
1988.	4	13,33	3	10,00	1	3,33	5	16,66	6	20,00	-	-	5	16,66	-	-	4	13,33	2	6,66	-	-	30	100,		
1989.	4	10,25	1	2,56	3	7,69	3	7,69	7	17,94	4	10,25	5	12,82	4	10,25	2	5,12	3	7,69	3	7,69	39	100,		
	38		25		20		30		28	4		24		4		29		15		3		220				

A "csak azt" tanítók között van könyvtárvezető, rajz, ének-zene, matematikát oktató, a felső tagozatban német, technika, rajz, éneket tanító, sportkört vezető. Van olyan hallgató, aki másodállásban művelődési házat vezet, egyébként minden tárgyat tanít az alsó tagozatban.

Szakmai és társadalmi szocializációjuk szempontjából nem közömbös az sem, hogy a szakkollégiumi tárgyakból már az első évben bemutató tanításokat bíznak néhányukra. Minden évben 10-12% jelzi büszkén ezt a tényt. Igen nagy kitüntetésnek tartják, s a társadalmi megbecsülésnél jelzik is. Az "azt is" kérdésre válaszolók is szerencsések, mert a tanított tantárgyak sorába tartozik az általuk kedvelt szakkollégiumi tárgy is. Rosszabb helyzetben vannak azok, akik egyáltalán nem tanítják szaktárgyukat. Ez több mint a harmadát érinti hallgatóinknak. Ez a tény veszteség, de az iskolának is, mert a felhalmozott tudást nem hasznosítja. Nem egy hallgató megjegyzi, hogy a napközi otthonban örül, ha szakkollégiumának megfelelő házi feladatban kell segítenie. (36. sz. melléklet)

Minden tárgyat a hallgatók több mint fele (64,50%) tanít. Amíg a felvételi alkalmassági vizsgát ének-zenéből nem vezettük be, a hallgatók között mindig volt olyan, aki éneket nem szívesen tanított. Az ilyen hallgatóknak első konfliktusa az igazgatókkal már szeptemberben történt meg. Sok régen tanító kolléga ebből általánosított mondván: "A pályakezdők már azzal kezdik, hogy éneket nem szeretnék tanítani". Volt ilyen is köztük. 1968-tól, az alkalmassági vizsga bevezetésével ezt a konfliktushelyzetet kiküszöböltük.

Az ún. tantárgycsoportos beosztás sem igazán funkcionál. Míg 1982-ben 32,14%-uk került az első osztályba, a következő években ez csökkent.

Pályakezdőként első osztályban kezdeni a legnehezebb feladat annak, aki nem ebben az osztályban kapott kiképzést. (37. melléklet)

Javaslatukra az egyik nyárvégi gyakorlatukat szeptember első hetére tettük, hogy megfigyelhessék a kicsik "beszoktatását" az iskolába. (Ime az egyik "haszna" a vizsgálódásunknak.) Megjegyezzük, hogy a Tanítóképzési Szakbizottság a Felsőoktatási Szemlében megjelent cikkünk nyomán külön felhívta a figyelmet arra, hogy pályakezdő lehetőleg ne kerüljön az 1. osztályba. (Udvarhelyiné 1983.)¹⁰⁷ A pályakezdők, mint korábban említettük, persztizsvesztésként élik meg a napköziotthonban való tevékenységet, s átmeneti állapotnak tartják. Alig várják, hogy osztálytanítók lehessenek. Javasolták, hogy állítsunk be a tantervbe napköziotthonos speciális kollégiumot. (Az óhajt a tantervfejlesztő bizottságnak továbbítottuk.)

Tanítja-e szakkollégiumi tárgyát?

N= 324

	Igen, csak azt		Nem		Azt is		Nem értékelhető		Összesen:	
	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%
1979.	2	7,69	8	30,76	16	65,40			26	100,00
1980.	3	13,63	6	27,27	13	61,90			22	100,00
1981.	4	14,28	10	35,71	14	56,00			28	100,00
1982.	-	-	9	32,14	19	67,84			28	100,00
1983.	3	10,34	13	44,82	12	41,37	1	3,44	29	100,00
1984.	2	5,26	15	39,47	21	55,26			38	100,00
1985.	3	11,53	10	38,46	13	50,00			26	100,00
1986.	2	5,88	14	41,17	15	44,11	3	8,82	34	100,00
1987.	3	12,50	9	37,50	12	50,00			24	100,00
1988.	7	23,33	15	50,00	7	23,33	1	3,33	30	100,00
1989.	9	23,07	14	35,89	14	35,89	2	5,12	39	100,00
	38		123		156		7		324	100,00

Csak a szakkoll. t. - főleg a német nyelv esetében

Milyen tárgyakat tanít?

Az isk. otthon miatt nem zárják ki egymást az adatok!

	Minden tárgyát		Tantárgycso.		Napközi-iskola- otthon		Felső tagozat		Jelenleg nem tanít		Nem választott		Összesen:	
	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%
1979.	16	61,53	4	15,38	4	15,38	2	7,69					26	
1980.	13	59,09	7	31,81	1	4,54	-	-			1	4,54	22	
1981.	14	50,00	7	28,00	2	7,14	1	3,57	3	10,71	1	3,57	28	
1982.	15	53,57	8	28,57	4	14,28	2	7,14	1	3,57				
1983.	23	79,31	-	-	3	10,34	1	3,44	1	3,44	1	3,44		
1984.	20	51,38	11	28,94	3	7,89	4	10,52	1	2,63	-	-		
1985.	8	30,76	8	30,76	6	23,07	4	15,38	-	-	-	-		
1986.	26	76,47	-	-	6	17,64	2	5,88	-	-	-	-		
1987.	11	45,83	9	37,50	4	16,66	2	8,33	-	-	-	-		
1988.	21	70,00	3	10,00	4	13,33	2	6,66			-	-		
1989.	21	53,84	-	-	9	23,07	5	12,84	4	10,25	-	-		
	209		57		46		25		10		2			

37. sz. mell.

Jelenleg nem tanít
 kategóriában: a szakkollégiumnak
 megfelelő műv. otthon,
 könyvtár
 gyermekvédelem, katona
 1909-ben 3 óvánőként dolgozik

Igazuk van. A napközi otthonos nevelést az alkalmazott pedagógiában tanulják annak egy feladataként szerény óraszámban. (38. melléklet)

Elmélete és gyakorlata is a neveléstudományi tanszék gondozásában van. Míg a többi tantárgy kiképzésében a tantárgypedagógusok is részt vállalnak a szaktanszékeken. Jól látják a pályakezdők, hogy ez a láncszem gyengébb - ezért a bizonytalanság a napközi otthonban. Ha nincs szakmai bizonytalanságuk valószínűleg meg fog szűnni idővel az alsóbbrendűség érzése a napközi otthonban tanítóknál.

Továbbtanulás, szakosodás

Hallgatóink egy része átirányítással kerül hozzánk a tanárképző főiskolákról. Már ekkor él bennük az igény, hogy magasabb szinten sajátítsanak el egy-két tárgyat és a felső tagozatban taníthassanak. Erről a főiskolán is őszintén kell beszélnünk. Nem szabad becsapnunk egymást, hogy ha ide kerültek azzal már irányultságuk meg is változott. A továbbtanulás és szakosodás igénye a szakkollégiumi képzéssel is összefügg. Adottságuknak és a képzés elején született döntésüknek megfelelően egy tárgy oktatására mélyebb tudásra tesznek szert. Ezzel bállítódnak egy szakirányba. Így a hallgatók több mint fele szeretne szakosodni. Összefüggés mutatható ki a beosztás - a szakkollégiumi tárgy tanítása, és a szakosodás igénye, valamint a jelenleg továbbképzésben való részvétel és a szakosodás igénye között. (0,47). A szakkollégiumi tárgy tanítása még mélyebbé tette a tárgy iránti vonzódást. A folyamatos továbbképzést is ez a csoport tartja a legfontosabbnak. A szakosodásra vágyók majdnem mindegyike a szakkollégiumi tárgyából szeretne tanárképző főiskolát vagy egyetemet végezni. (39. sz. 40. sz. melléklet)

Néhány vélemény az 1989-es évből: "Egyelőre éppen elég ezt jól csinálni - leköti minden energiámat" 1989/3. "Szeretnék iskolában tanítani, s ezt a továbbtanulásban látom". "Távlati terv. Az idén még nem jelentkeztem". 1989/7. "Még nem tudom, nem döntöttem". 1989/4. "Talán" 1989/11. "Ha lehetőség lesz iskolánkban új tantárgyfelosztásra, s az iskola vállalja, a szakkollégiumi tárgyból mennék tovább". 1989/6. "Rajz szakra. Sajnos, a tanárképző főiskola nem veszi figyelembe a végzett szakkollégiumot. Úgy kell felvételiznem, mintha nem is végeztem volna főiskolát". 1989/8. "Történelem vagy angolra. Kérdés, hogy szükség lesz-e a jövőben annyi pedagógusra". 1989/12. "Ebben az évben jelentkezem". 1989/17.

Melyik osztályban osztályfőnök az alsó tagozatban?

N= 248

Felmért	1. osztály		2. osztály		3. osztály		4. osztály	
	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%
28 1982.	9	32,14	4	14,28	4	14,28	3	10,71
29 1983.	5	17,24	2	6,09	2	6,09	1	3,44
38 1984.	3	7,89	11	28,94	10	26,31	6	15,78
26 1985.	2	7,69	2	7,69	4	15,38	1	2,63
34 1986.	3	8,02	4	11,76	4	11,76	6	17,64
24 1987.	4	16,66	1	4,16	3	20,83	6	25,00
30 1988.	2	6,66	4	13,33	4	13,33	2	6,66
39 1989.	6	15,38	3	7,69	4	10,25	1	2,56
248	34		31		37		26	

38. sz. mell.

A többiek a napközi otthonban,
az iskolaothon,
a felső tagozatban tanítanak

Vannak-e tervei a további szakosodásra?

N= 191

	Igen		Nem		Nem foglalkozott még a gondolattal		Már végzi		Nem választott	
	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%
1984.	14	36,84	24	63,15						
1985.	18	69,23	-	-	7	26,92	1	3,84		
1986.	19	55,88	11	32,35	3	8,82	-	-	1	2,94
1987.	14	58,33	10	41,66	-	-				
1988.	20	66,66	10	33,33						
1989.	21	53,84	15	38,46			2	5,12	1	2,56
	106		76		10		3		2	

39. sz. mell.

E - 18

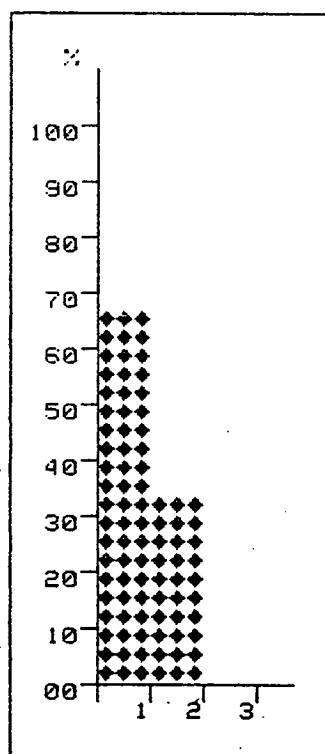
GYAKORISÁGI TABLAZAT

N= 30

OSZTÁLY JELE	GYAKO- RISÁGA	RELATIV GYAK. %	KUMULATIV GYAK.	REL. KUM. %
1	20	66.7	20	66.6
2	10	33.3	30	100.0
3	0	.0	30	100.0

E - 18

N= 30



Tervei a szakosodásra

0 válaszhiány

2 nem

1 igen

3 még nem döntött

4o. sz. mell.

Szakmai továbbképzés

Hogy szakmájában, hivatásában jól érzi-e magát a dolgozó - különösen ha pályakezdő - annak egyik mutatója, hogy beosztásában milyen lépéseket tesz szakmai munkájának jobbítására. Hallgatóink 54,16-92,85%-a szükségesnek tartja a szakmai továbbképzést. A javasolt továbbképzési formáik szinte megegyeznek: egyrészt intézményes továbbképzést sürgetnek, másrészt kiscsoportos továbbképzést, kisebb részük az önképzést is elegendőnek tartja. A kiscsoportos továbbképzést bemutató tanítással - majd megbeszéléssel szeretnék. Elméletből csak annyit kérnének, amennyi éppen szükséges. Azt gondoljuk, a gyakorlati hiányosságait szeretnék így pótolni. Szomorú, hogy van több olyan év, amikor erre a kérdésre 45% nem válaszol. Olyan nincs köztük, aki direkt "nem"-mel válaszolna, de a válaszhiány szerintünk indirekt módon ezt jelenti. (41. sz. melléklet)

Az olvasás mint önképzés - kedvelt tevékenységek

A szakmai képzésnek egyik formája az önképzés: a szakkönyvekben és szakfolyóiratokban figyelemmel kísérni a legújabb eredményeket. Az egyes folyóiratokat még a főiskolán rendszeresen kezdik olvasni. Legkedveltebb szakmai folyóiratuk a Tanító. Olvasottsága 75-100%, ezt a Köznevelés követi 20-92%-al. (42.sz. táblázat). A kimutatás alapján megállapítható, hogy csak a legszükségesebb szakfolyóiratokat olvassák, s azokat sem mindannyian. Kikerülve az iskolába - hiányzik a tanári figyelemfelhívás, a főiskola olvasóterme, a társak példája. A gyakorló, régebben tanító kollégáknak is az olvasás a gyengéjük. Náluk is éppen úgy vannak 10-12 féle újságot olvasók, s nem rendszeresen olvasók. Az utóbbiból a felmérés időszakában mindössze két hallgató volt saját bevallása szerint.

Azok a hallgatók, akik a főiskolán széles érdeklődési körrel rendelkeztek, a munkahelyükön is fejlesztik tudásukat. A főiskolának komoly feladatai vannak a rendszeres olvasóvá nevelésben, ha ezt a család és a közoktatás nem fejlesztette ki. Intézményünk rendszeresen nyomon követi a hallgatók olvasási szokásait. (Frick 1983.)¹⁰⁸

Szükségesnek tartja-e a továbbképzést?

N= 248

	Intézményes		Kiscsoportos		Egyéni		Egyéb		Szükséges		Nem választott	
	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%
1982.	14	50,50	10	35,71	2	7,14			26	92,85	2	7,14
1983.	6	20,68	9	31,03	3	10,34			18	62,06	14	48,27
1984.	7	18,42	27	71,05					34	89,47	4	10,52
1985.	10	38,46	10	38,46	4	15,38			24	92,30	2	7,69
1986.	10	29,41	8	23,53	3	23,52			21	61,76	13	38,23
1987.	7	29,16	1	4,16	1	4,16	4	16,66	13	54,16	11	45,83
1988.	9	30,00	5	16,66	3	10,00	-	-	17	56,66	13	43,33
1989.	7	17,94	7	17,94	9	23,07			23	58,97	16	41,02
	70		77		25		4		176		75	

41.sz. mell.

Milyen folyóiratokat (szakmai és egyéb) olvas rendszeresen?

N= 220

	Tanító		Köznevelés		Ped. Lapja		Egyéb szaklapok		Gyermekújság		Egyéb		Nem olvas rendszeresen szaklapot	
	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%
1983.	22	75,86	19	65,51	8	27,58	8	27,58	1	3,44	14	48,27	1	3,44
1984.	33	92,10	33	92,10	28	73,68	27	71,06	-	-	-	-	-	-
1985.	20	76,92	10	38,46	7	26,92	8	30,76	2	7,69	4	15,38	-	-
1986.	31	91,17	9	26,47	10	29,41	3	8,82						
1987.	24	100,00	5	20,83	6	25,00	8	33,33	4	16,66	9	37,5		
1988.	26	86,66	12	40,00	4	13,33	5	16,66	6	20,00	6	16,66		
1989.	32	82,05	14	35,89	3	7,69	9	23,07	4	10,25	6	15,38		
	170		102		66		68		17		39		1	

Egyéb: 168 óra; Idegen Nyelv; Reform; Magyar Pszich.;
Narancs; HVG; 2000; Népművelés; Megyei újságok;
Beszélő Képes Újság; Nők Lapja

42. sz. mell.

(Csak 1983-tól kérdeztük)

A pedagógus szabadideje

A pedagógusnak a napi megterhelő munka után szüksége van egy kis szusszanásra. Így fontosnak tartjuk, hogy a rendelkezésre álló szabadidőről szóljunk, amely sokszor elválaszthatatlan a munkától. Egy könyv olvasása lehet önképzés, de lehet szórakozás is. Egy színházlátogatás a tanulókkal lehet esti program, de lehet munkának is minősíteni. Ebből is kitűnik, nem könnyű tehát meghatározni azt az időt, melyet szabadidőnek tekinthetünk. Szerintünk szabadidőnek azt az időt tekinthetjük, amely a kötelességeken - munka, háztartás, alvás - felül a nap 24 órájából megmarad. Így a mért 68 fő pályakezdő szabadideje átlag 1,8 óra.

Legszívesebben a következőképpen töltik szabadidejüket:

1. hely	Séta, kirándulás	51 fő	75,00%
2. hely	Szépirodalom olvasása	46 fő	67,64%
3. hely	Baráti körben kötetlen időtöltés	42 fő	61,76%
4. hely	Újságolvasás	42 fő	61,76%
5. hely	Magnózás, lemezhallgatás	39 fő	57,35%
6. hely	TV nézés	38 fő	55,88%
7. hely	Mozilátogatás	32 fő	47,05%
8. hely	Gyermekekkel való kötetlen beszélgetés	27 fő	39,70%
9. hely	Főzés kedvtelésből, varrás, kézimunka	24 fő	35,29%
10. hely	Szakirodalom olvasása	24 fő	35,29%
11. hely	Szórakoztató irodalom olvasás	23 fő	33,82%
12. hely	Rádióhallgatás	17 fő	25,00%
13. hely	Sportolás	17 fő	25,00%
14. hely	Hangversenyre járás	16 fő	23,52%
15. hely	Kertészkedés	14 fő	20,58%
16. hely	Színházlátogatás	13 fő	19,11%
17. hely	Aktív zenélés	10 fő	10,70%

Ezt követi a sportrendezvény, barkácsolás, képzőművészeti ág aktív művelése. Egyetlen ember sem tudja szabadidejében megtagadni önmagát. A pedagógusok kedvelt szabadidős tevékenysége széles skálán mozog. A legtöbben igen egészséges formát választanak, a kirándulást.

A testnevelők a sportolást választják többnyire, de jó lenne, ha mások is kapcsolódnának hozzájuk. Aki "előéletében" zenét tanult, szívesebben jár hangversenyre, vagy maga is zenél otthon. Sok a lakáshoz kötött program (TV, rádió, magnó, varrás, főzés.) Az egyéb kedvelt időtöltésnek a számítógépprogramozást, politikát jelölték meg.

A szívesen végzett pedagógiai tevékenységek rangsora

1. A tananyag előadása, magyarázata	90,00%
2. Iskolán kívüli közös program a tanulókkal	75,00%
3. Kötetlen együttlét a tanulókkal	71,00%
4. Tanítványokkal való kötetlen foglalkozás	70,00%
5. Osztályfőnöki tevékenység	66,00%
6. Szakmai felkészülés a tanórára	65,00%
7. Szakkörök tartása	49,00%
8. Új módszerek kialakítása a tanításban	37,00%
9. Felkészülés tanulmányi versenyekre	27,00%
10. Fegyelmezés	26,00%
11. Írásbeli munkák ellenőrzése	23,00%
12. Új módszerek kipróbálása a tanításban	20,00%
13. Osztályozás	17,00%

Ahogy az adatokból kitűnik, a tanári munka egyik legkedveltebb feladatköre az oktatói tevékenység, amely nem redukálódik a tanítási órára. Az osztályfőnöki munka kedveltségi foka is mutatja a pályakezdők lelkesedését. Meg kell azonban mondani, nem túl sok iskolaigazgató vállalja a felelősséget, hogy egy pályakezdőre bízza egy osztály vezetését. Itt nyílik a legnagyobb lehetőség arra, hogy személyes, gyakran baráti kapcsolatot alakítson ki tanítványaival. Ez a kapcsolat teszi lehetővé, hogy a gyermek bizalommal legyen tanítójához, erkölcsi-személyes kérdésekben, véleményét kérje. "Az osztályfőnöki munka jelentette számomra a legnagyobb örömet és a legtöbb munkát is. A pedagógus saját osztályával tudja kialakítani a legközvetlenebb tapasztalatot az iskolában és az iskolán kívül is. Úgy érzem, hogy ennek a feladatnak az elvégzése során váltam igazán pedagógussá".

A kedvelt pedagógiai tevékenység mellett a kedvelt oktatási módszerekről is vannak információink, amit egy oktatáselméleti tanulmányban dolgoztunk fel. (Udvarhelyiné 1990.)¹⁰⁹

Problémák a kezdeti időszakban

A kezdő tanítók reflektorfénybe helyezték az oktatási és nevelési problémákat, de bőven szerepelnek a pályaadaptációval összefüggő kérdések is. A jelölt problémákat mechanikusan lehet csak szétválasztani a jelzett formában (43. 44. sz. táblázat) Gyakorlati tapasztalataink konkrét példái alapján ők is igyekeztek csoportokba sorolni legégetőbb gondjaikat. Az oktatási és nevelési problémák - a felületes szemlélő szemével nézve - nem tartoznak a pályakezdéshez, beilleszkedéshez szorosan. Aki azonban tisztában van azzal, hogy a pedagógus közérzetét mennyire befolyásolja egy-egy sikeres vagy sikertelen óra, egy-egy nevelési szituáció helyes vagy helytelen megoldása, didaktikai, tantárgypedagógiai ismereteik gyakorlatban való mozgósítása stb. az a felvetett problémák minden tömondatát komolyan veszi. Ha megfigyeljük az oktatási és a nevelési problémákat (különválasztva a didaktikai és tantárgypedagógiai problémákat), megállapítható, hogy pályakezdőink fele, sőt a felénél több küzd nevelési problémákkal. - (Laza összefüggés az oklevél-átlaggal). Ez a tény komoly figyelmeztetés a főiskolai oktatóknak. Alátámasztja a problémák súlyosságát a tanítójelöltek szakmai gyakorlatát figyelemmel kísérő munkák sora a főiskolákon (Fátrai-Sassné 1988.)¹¹⁰ és más felsőoktatási intézményeken (Duró 1963¹¹¹. 1967.¹¹², Óvári 1980.)¹¹³

A pályakezdő pedagógusok napjait meg tudják keseríteni a felkészítés hiányosságaiból adódó nehézségek. Ezek a nehézségek lehetnek borzasztóan apró problémák éppen úgy, mint igen komoly, nagy jelentőségű ügyek.

Annak ellenére, hogy aprólékosan kigyűjtöttük a problémák egészét a beilleszkedés szempontjából, csak a beilleszkedést meghatározó, és nagymértékben befolyásoló momentumokat emeljük ki.

Konfliktusok a nevelőmunkában

A fegyelem, fegyelmezés

Külön kiemeljük a nevelési nehézségek közül a fegyelem problémakörét, amely sokkal komplexebb, mint gondolnánk a pályakezdők.

Milyen problémái voltak a kezdeti időben

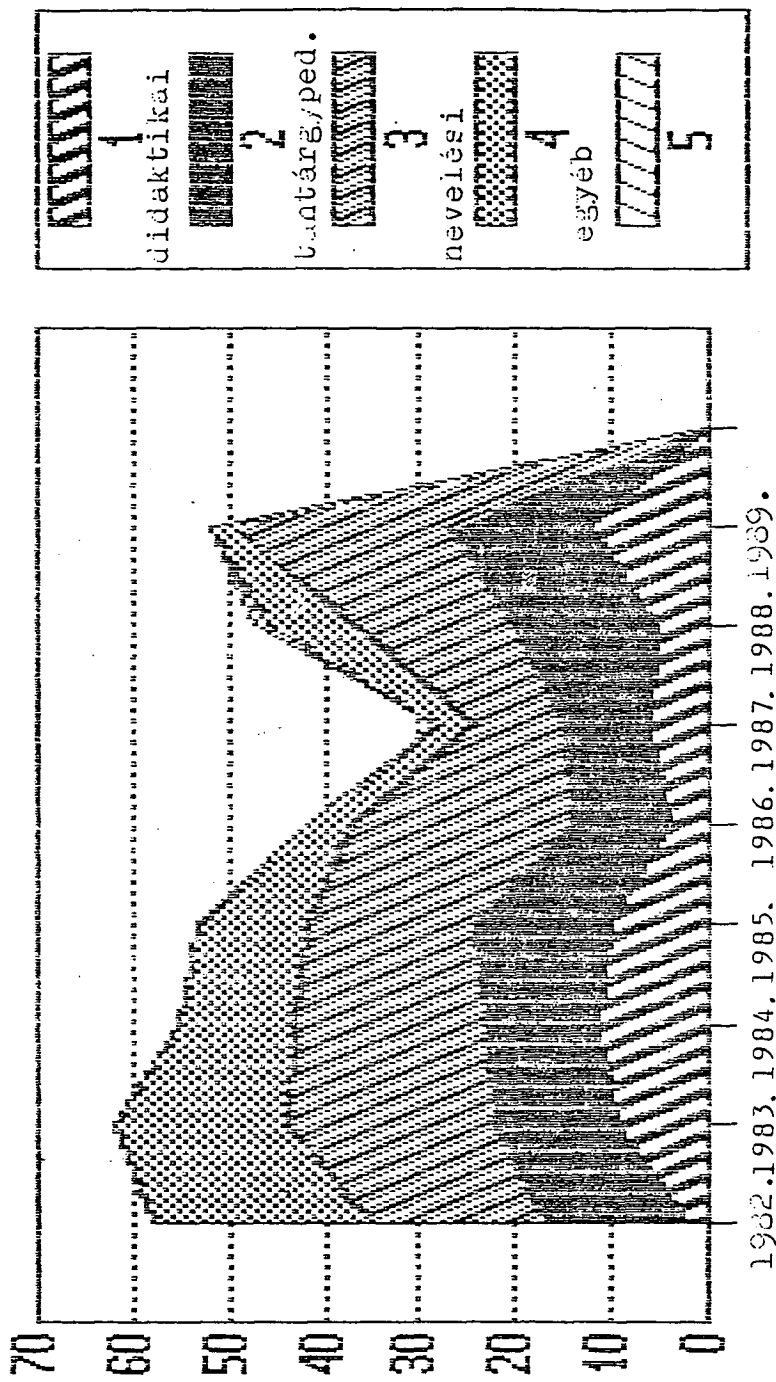
N= 248

	Az oktatásban				A nevelésben		Egyéb		Nem értékelhető	
	Didaktika		Tantárgyped:							
	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%
1982.	2	7,14	15	53,57	18	64,28	23	82,14	-	-
1983.	9	31,03	13	44,82	22	75,86	18	61,20	-	-
1984.	11	28,94	12	31,57	20	52,63	12	31,57	-	-
1985.	10	38,46	14	53,84	18	69,23	11	42,30	-	-
1986.	4	11,76	10	29,41	23	67,64	5	19,23	-	-
1987.	6	25,00	9	37,50	9	37,50	4	16,66	-	-
1988.	5	16,66	15	50,00	16	53,33	10	33,33	1	3,33
1989.	12	30,76	15	38,46	23	58,97	2	5,12	-	-
Összesen:	59		103		149		85		1	

43. sz. mell.

Az alternatívák nem
zárják ki egymást!

Probléma Orvoslás-egyéb (10)



Ők ezt írják: "A gyerekek többször bekiabáltak az órába. Túl nagy az "alapzaj". "A csend megteremtése, a durvaság elkerülése okoz problémát". "A figyelem felkeltése, megtartása nehéz. Pedig nagyon készülök, hogy érdekes legyen az órám. Hogyan tehetem érdekessé az órát, ugyanakkor ne legyen megterhelő a gyerek számára". 1989/7. "Csúnya beszédről való leszoktatás sok gondot okoz". "Volt olyan gyerekm, aki hazafelé az iskolából postaládát gyújtogatott, az iskolában pedig többször lopott". "Egy fegyelmezési speciális kollégiumot kellene bevezetni". "A beszoktatási időszakban a fegyelmezéssel" (1. oszt.)

A fegyelmezéssel kapcsolatos nehézségek olyan hiányosságokat jeleznek, amelyek nem az elméleti felkészültség alacsony színvonalából, hanem a pedagógus személyiségéből is eredhetnek. Sok pedagógus számára túlzott jelentőségű a külső fegyelem és sajnos elég gyakran külsődleges kényszerítő eszközök után kutatnak, hogy fegyelmet teremthessenek. Más tanárok számára viszont a fegyelmezés nem jelent olyan nagy problémát. Ez a téma a maga sajátosságaival, konkrét eseteivel szerintünk teljesen hiányzik a főiskolai képzésből. Fontos megjegyzés a pedagógiai képességeket fejlesztő gyakorlatokból a következő: "Munkába állás után egy hónappal már valóságos kérdést tudtam volna feltenni a valamikori pedagógiai helyzetgyakorlaton. Egy év múlva a tapasztalataim alapján meg tudtam válaszolni magamnak a kérdésekre, de addig vért izzadtam"- írja egy fiatal kolléganő. "A tapasztalást semmilyen oktatás nem tudja helyettesíteni, de könnyíteni talán tudná" - ez több hallgató véleménye. Az "esetpedagógia" a formális (külső) fegyelmet tartja normának, és az attól eltérőkre figyel. Saját partikuláris értékrendjét szeretné ráerőszakolni a pedagógiai valóságra. Minden pedagógus elsajátít bizonyos pedagógiai, pszichológiai, társadalmi ismereteket. Ez jelenti a tudatos nevelőmunka lehetőségét. Sokszor azonban a tanulók nem válnak a tevékeny személyiség szerves részévé, hanem különálló, önálló absztrakt életet élnek, és nem vezérlik a konkrét szituációk sorozatában folyó munkát. Különválik a pedagógiai ismeret és a szituációkban való konkrét cselekvés. Az absztrakt ismeret így holt differenciálatlanság. Az ilyen tudatosság csak kvázi tudatosság, hiszen nem számol a konkrét helyzetek sajátosságaival, nem számolhat a nevelőmunka várható következményeivel. Tudása ellenére kiszolgáltatott a helyzetnek, a körülmények uralása helyett a körülmények uralják a nevelőt. Az ilyen ösztönösen dolgozó pedagógusok nem tájékozódnak elég mélyen a konkrét helyzetek összetevőiben.

Vannak, akik úgy vélik, hogy a "jó" pedagógus, aki tud "fegyelmezni", csöndben vannak óráján a gyerekek, s teljesítik kötelességüket. Ez, a hangerőben mérő" pedagógia az aktuális és formális fegyelem bűvkörében él. Akkor aktivizálja magát a nevelő, ha egy-egy gyermek másként viselkedik, mint a pedagógus kívánja.

"Nincs kezdetegesebb pedagógiai beállítottság, mint az, amely csupán a tanuló elkövetett vétségei nyomán jár, s energiái java részét a dezorganizátorok és "problematikusok" elleni harcban emészti fel". (Pataki 1966.)

Hallgatóinkat is úgy értékelik, hogy módszertani kultúrájuk mellett a tanítási órán a fegyelmet az oktatás szempontjából ítélik meg. A módszer oldaláról nézve az oktatási fegyelem célja a súrlódásmentes tanítási menet biztosítása. Az a feladata, hogy a zavarokat kiküszöbölje, állandó figyelmes magatartást kényszerítsen a tanulókra, és csak a tanító és a tanítási menet irányítsa őket. Ez a fegyelem külső magatartási forma, és a belső fegyelmezéshez nem sok köze van. Az a tanító, aki csakis oktat, sem az egyes gyerekeket nem látja a maguk egyéniségében, sem az osztályt, mint társadalmi képződményt. (Sajnos, az a veszély is fenyeget ilyen esetben, hogy a tanító-tanuló viszonyt alá - és fölérendeltségi viszonynak fogja fel a tanító - de ez már messzebb utakra vezet.)

Összefoglalva megállapíthatjuk, hogy "a fegyelmezés" szerintünk nem tanítható "fegyelmezési speciális kollégiumon" sem. Arra viszont meg kell tanítanunk hallgatóinkat, hogy a jó értelemben vett fegyelem megteremtésének milyen konkrét szaktárgyi pedagógiai-pszichológiai eszközei vannak, s a gyermekek között hogyan kell alkalmazni.

A nevelésben nem lehet recepteket adni, az esetek egyszeriek, megismételhetetlenek. Minden nevelési szituáció magán viseli a rendkívüliség sajátos vonásait, amelyek megoldásához rendkívüli képességekre - az iskolában elsajátíthatatlan ismeretre, és ennek alkalmazni tudására van szükség.

A nevelési szituációk megoldásakor nem egy előzetesen megtanult pedagógiai "terápiát" alkalmazunk, hanem személyes intuícióinkra, pillanatnyi konstellációinkra, vagy éppen évtizedes egyéni jellegű tapasztalatainkra támaszkodunk.

A tanulmányok során elveket, célokat fogalmaznak meg a tankönyvek.

A tanítóképzés évei után - akár jeles diplomával a zsebében - a fiatal nehezen képes tudását a nevelési helyzetek konkrét szituációban adekvátan alkalmazni.

A konfliktusok taglalására előadásainkban, megjelent publikációinkban gyakran sor került. Napjainkban konfliktusgyűjtemények sora jelenik meg. (Óvári 1977.)¹¹⁴ Baranya megyei Pedagógiai Intézet (1989.)¹¹⁵

A hallgatóink jellemző konfliktusai ezekről nem térnek el. A vizsgálat szinte minden kérdésével kapcsolatban felmerülnek konfliktus-leírások. Amikor ebben a konkrét kérdésben a nehézségeket kérdezzük - általánosságban az esetek többségében (80%) az szerepel, hogy a főiskolásokat meg kell "tanítani" a konfliktusok megoldására. (Bár azonnal meg is jegyzik, tudják, az összes konfliktus megoldására úgysem lehet.)

Igazán felkészíteni nem lehet a jelenlegi intézményi keretek között, de a jelenleginél jobban felkészíteni lehet és kell is. A középiskola orientációs szakaszában tehetnénk többet az önismeret, pályaismeret megfelelő szintű beépítésével azért, hogy a szuggesztív, másokra is hatni képes diákokat megnyerjük a tanítói hivatás választására.

Természetesen nem szabad lemondanunk arról, hogy a bekerült hallgatókat a lehetőség szerint segítsük a felkészülésben. Arra kell megtanítanunk őket, hogy a konfliktusokat nem szabad elkenni, elkendőzni, megoldásukban nem szabad hatalmi eszközökhöz folyamodni. De alkalmazni kell a kölcsönös közeledés elvére épülő megoldás technikáit.

A szakirodalom a konfliktus fogalmának meghatározásában elég sokszínű: "A konfliktus olyan társadalmi helyzet, vagy folyamat, amelyben két vagy több személy között érdekellentét van, amely érzelmi és/vagy szándékbeli ellentétben is kifejeződhet, időnként ellenségessé is válhat". "A konfliktusban legalább két szembenálló fél valamely kérdésben ellentétes véleményt vall. Meg vannak győződve saját álláspontjuk helyességéről, a másik véleményének helytelenségéről". "A konfliktus ellentétes irányú cselekvési tendenciák együttműködése. Ezek a tendenciák velünk született szükségletek, tanult szokások, érzelmek, akár alapvető hangulati állapotok, vagy más cselekvésre mozgósító ún. motivációs tényezők lehetnek". A Baranya Megyei Pedagógiai Intézet konfliktusgyűjteményében nagyon remekül kategorizálták tartalmilag a konfliktusokat a szereplők szempontjából, s 20 relációt állítanak fel.(1989.)

Feltehetjük a kérdést: "Nem jó pedagógus az, akinek konfliktusai vannak?" (A konfliktus nem becsmélés, nem botrány, személyeskedés, gyalázkodás. A konfliktusban ellentétes tendenciák, törekvések munkálkodnak.)

Teljessé válik a konfliktusfelfogás, ha az egyénnek önmagával való konfliktusát is "megengedjük".

Ebben a fejezetben a konfliktusok halmazából ki kellene választanunk azokat a szituációkat, amelyek csak tanító és gyerek konfliktusból adódnak. Sajnos, ez lehetetlen. Még a "postaláda-gyújtogató" gyermek esete is tágabb, mint a tanító-gyermek konfliktusa. A családi háttér zavarai is vizsgálандók. Megoldásukhoz nem elegendő a "képességfejlesztő program" 18 órája egy féléves kurzusként.

A pedagógust érintő konfliktusok nagyobb része nem is a gyermekekhez, hanem a felnőttekhez kapcsolódik. A gyerekekkel hamarabb "szót értünk". (Vagy legalábbis úgy gondoljuk.)

Hallgatóink főiskolás korukban az előéletükkel kapcsolatos konfliktusok tömegét írják le. (Egy más tanulmányukban erről bővebben írunk. Mint előbb megjegyeztük. A pályakezdők a gyerek-konfliktusaikról nemigen írnak. Nem panaszkodnak, maguk oldják meg azokat.

Összefoglalva:

Ha megvizsgáljuk a nevelési problémáról panaszkodók számát, megállapíthatjuk, hogy az évek során 50% feletti. A legtöbb nehézségük 1983-ban (75,86%), s a "legkevesebb" (37,50%) 1987-ben volt. Természetesen beleértik a legkisebb nevelési szituációt éppen úgy, mint a szabályra szoktatást, a nevelési ismeretek elsajátítását, tudatos alkalmazását is, nemcsak a fegyelem-fegyelmezés és a pedagógus-gyermek konfliktushelyzetet is.

Aggasztó a nevelési problémákkal küszködők magas száma. Mind a főiskoláknak, mind a társadalomnak van teendője ezen a téren.

Hallgatóink kezdetben nehezen teremtenek kapcsolatot a problémás gyermekekkel, főleg azok szüleivel, (de általában a szülőkkel). Konkrét nevelési helyzetben nehezen tudják alkalmazni elméleti ismereteiket.

"Konkrét, valós szituációk elemzése, megoldása nehéz. A gyermek szinte sohasem reagál úgy, ahogy én azt elképzelem". "Konkrét helyzetben nem tudom alkalmazni elméleti ismereteimet". "A magatartászavarokkal küzdő gyermekekkel a legnehezebb!"

A pályakezdők szinte mindegyikénél szerepel ez a mondat - hol "hátrányos helyzet", hol "veszélyeztetett", hol "magátartászavar" kifejezésekkel. Természetesen mindegyik probléma más-más készenlétet követel ifjú kollégáinktól.

Figyelmeztetés, hogy a pedagógiai-pszichológia az elméleti tudás mellett adjon a főiskola gyakorlatra orientáltságot, s ha lehetséges, minél több gyakorlatot. Ugyancsak fontos, hogy a nevelésemélet stúdiumban hogy a nevelés folyamatát, annak módszereit a gyakorlatban alkalmazhassák.

Nehezen tudnak alkalmazkodni egész "osztálynyi" alsótagozatos, de még nehezebben a felsős gyerekekhez az első évben a pályakezdők:

"Nem mindig sikerült az életkori sajátosságokhoz alkalmazkodni, ehhez tapasztalatot kell szerezni."

Nem tehetjük meg, hogy egy néhány szót ne ejtsünk a beilleszkedést nehezítő helyzetekről, amelyeket a pályakezdők konfliktusként élnek meg.

Néhány feszültségteremtő helyzet

"Az első hónapokban a furcsa, idegen, szokatlan környezetet nehezen szoktam meg". "Az iskolavezetés az óráim alatt a látogatáson beszélgetett". "A matematika verseny-feladatok összeállításából és értékeléséből kizártak". "Te kezdő vagy!" Ugyanakkor a felügyeletre való gyakori beosztásnál nem számítok kezdőnek?" "A besorolásért sorba kell állni".

Természetes (?), hogy a konfliktushelyzetek elmondói érzik magukat sértettnek mindig. Igazán elemezni úgy lehetne, ha ugyanarról a helyzetről a "sértőt" is meghallgatnánk. Olyan esettel ritkán találkozok az elemző, amelyben őszintén bevallják a vizsgáltak, hogy ők vétettek el valamit, az ő hibájukból keletkezett a konfliktus.

A konfliktusok feloldásában mind a befogadó, mind a beilleszkedő személynek tennivalója van. (Most csak a beilleszkedés szempontjából vizsgáljuk a szituációkat).

Egy pályakezdő foglalja össze a fentieket: "Véleményem szerint pedagógiailag tapasztalatlan hallgatók kerülnek ki a főiskoláról, akik saját létező vagy nem létező ösztönükre hallgatva oldanak meg egy-egy nehéz pszichológiai-pedagógiai helyzetet. Többet kellene helyzetelemzéssel foglalkozni, valamint a nevelés technikai-gyakorlati oldalával."

Nehézségek az oktatásban

Az oktatás terén (didaktikai és tantárgypedagógiai problémák) a végzettség és a beosztás közti ellentmondás kerül előtérbe. Többen kerülnek a felső tagozatba, habár ennek a korosztálynak oktatására és nevelésére nem készítettük fel őket - ez feszültségteremtő. Ha viszont szakkollégiumi tárgyakat taníthatják ott, az öröm számukra. (E problémával a "beosztás jellege" fejezetnél foglalkozunk).

Ugyancsak rontja a pályakezdők szakmai közérzetét, hogy tömegesen kerülnek a napközi otthonba. Nemcsak a beosztás jellege, hanem a tartalmi, felkészültségbeli hiányosságra is felhívják a figyelmet, mert ez is nagyban befolyásolja hangulatukat.

Nehézségük akadt a differenciált tanulásszervezésben, az osztályozásban, a tanmenet-készítésben, a napi felkészülésben, a gyenge tanulók felzárkóztatásában.

Részben osztott iskolában tanít néhány hallgatónk. Erre sem készítettünk fel. Nekik nehéz a tantárgyak rendszerét kialakítani, ezek oktatására felkészülni, s különböző korosztályú gyerekeket nevelni.

"Osztályt ismétlő gyerekek beillesztése, felzárkóztatása okozott gondot".

Sok idejüket emésztí fel a másnapi órákra való felkészülés - különösen ha az első osztályban tanítanak. Problémáik vannak az olvasás-tanítási módszerekkel, de ez már átvezet a tantárgypedagógiai problémákhoz:

"Amikor elkezdtem tanítani, nem volt sok ismeretem a Romankovics módszerről. Nagyon sokat kellett pótolnom". "A Zsolnai program szerint tanítunk. Elég felületesen tanultuk a főiskolán".

Apróbb problémának látszó, de az írást elsajátító gyermek szempontjából fontos, hogy tanítója ismerje a szabvány betűk írását és kapcsolását. Ezt is pályakezdőként tanulják meg a végzett hallgatók. (Bevallják, hogy ez a saját hibájuk).

Ha az oktatásban felmerült nehézségeket vizsgáljuk, s különválasztjuk az oktatáselméleti problémákat, megállapíthatjuk, hogy viszonylag ez a legkevesebb gondot okozó faktor. (45. sz. táblázat).

Ám így sem lehetünk elégedettek, mert a szélső érték 7,14 - 38,46%. Tetőzött az 1985-ben végzetteknel.

Ha a tantárgypedagógiai panaszokat vesszük szemügyre, majdnem a pályakezdők fele küzd nehézségekkel.

GY-14

GYAKORISÁGI TABLAZAT

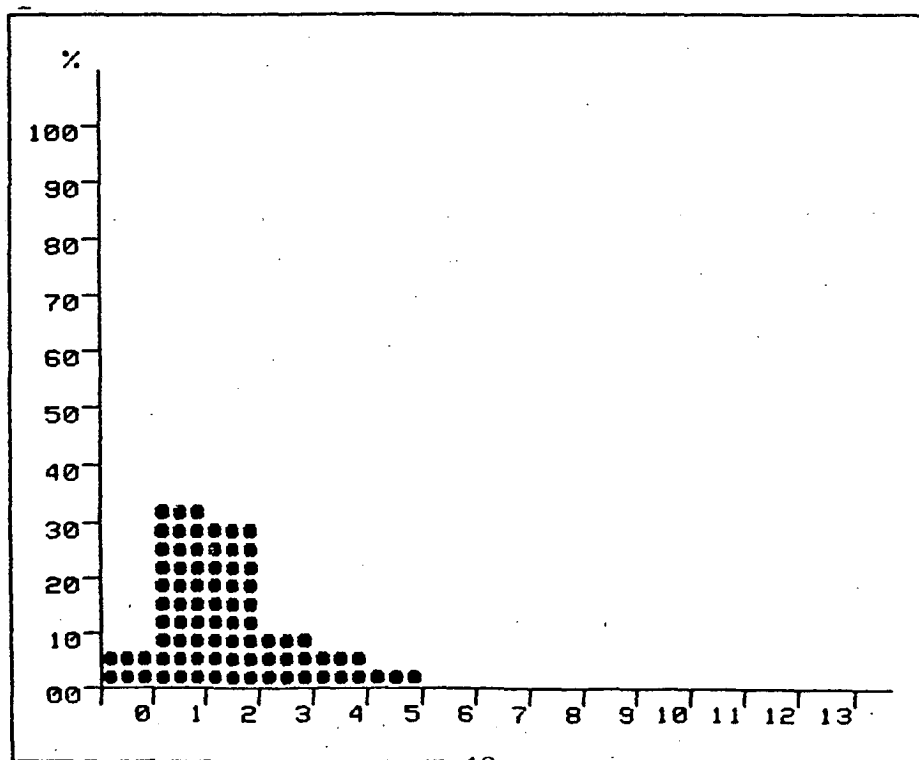
N= 39

OSZTÁLY JELE	GYAKO- RISÁGI	RELATÍV GYAK. %	KUMULATÍV GYAK.	REL. KUM. %
0	3	7.7	3	7.6
1	14	35.9	17	43.5
2	12	30.8	29	74.3
3	5	12.8	34	87.1
4	3	7.7	37	94.8
5	2	5.1	39	100.0
6	0	.0	39	100.0
7	0	.0	39	100.0
8	0	.0	39	100.0
9	0	.0	39	100.0
10	0	.0	39	100.0
11	0	.0	39	100.0
12	0	.0	39	100.0
13	0	.0	39	100.0

A problémái /száma/

GY-14

N= 39



Meg kell mondanunk, hogy a hallgatók őszintén bevallják, saját maguk is mulasztást követnek el, mert nem járnak el rendszeresen az előadásokra, nem olvassák az ajánlott irodalmat. Így kénytelenek ezeket a hiányosságokat rosszabb feltételek között pótolni.

Vélemények:

"Nagyon sokrétűen felkészített a főiskola. Talán a tantárgypedagógiákat kellene szigorúbban venni". "Több gyakorlatot és több tantárgypedagógiát!"

"Ha a főiskolások rendszeresen járnának az előadásokra, biztosan nem lenne annyi problémájuk".

Több gyakorlatot!

A pedagógusképzésben sokkal nagyobb súlyt kap az elméleti oktatás, mint a gyakorlat. Kétségtelen, hogy az elméleti ismeretekre feltétlenül szükség van, de ezek önmagukban nem elegendők, s nem elegendő az ismeretek alkalmazásának verbális megtanítása sem. ("Elméletben megtanítani a tanítást".) Úgy tűnik, hogy mind az oktatás, mind a nevelés terén érzik a végzett hallgatók, ahogy ők kifejezik tömören: "Sok az elmélet, kevés a gyakorlat".

A tanítóképzésben jelentős szerepe van a gyakorlati képzésnek is, amely átszövi a képzés egész idejét. Itt van alkalmuk a hallgatóknak kipróbálni elméleti, módszertani tudásukat, rátermettségüket, kapcsolatteremtő képességüket. A gyakorlóiskolai munka jelentősen hat hivatástudatuk alakulására, elmélyülésére. Az itt jelentkező feladatok, követelmények, tapasztalatok hozzák őket igazán közel a pedagógiai gyakorlathoz.

Új tantervünk (1986.) felemelte a kiképzési órák számát. (Ez a hallgatók által követelt "gyakorlat" másik fonala.)

Nagy szerepet kapott a közvetlen tapasztalatszerzés és a képességfejlesztés a hallgatók felkészítésében. Másrészt az intézmények objektív viszonyai között - beleértve például az általában megnőtt hallgatói létszámokat - a gyakorlatok szervezési tennivalói rengeteg energiát igényelnek. A gyakorlati képzés érdemi figyelmet, hangsúlyt kapott, és mindenki teljes lelkiismeretével igyekszik azt valóban hatékonyá tenni.

A gyakorlati képzés hangsúlyosabbá válása révén nem lenne célszerű arról meditálni, hogy ezzel vajon háttérbe szorul-e a tudományos, az elméleti felkészítés. Nem erről van szó.

Arról inkább, hogy a gyakorlatok emelkedjenek a tudományos igényesség szintjére: alapozói, kiegészítői, érlelő melegágyai legyenek a neveléstudományok által felkutatott és sűrített ismereteknek.

Úgy kell tehát a tanítóképzőkben az elméletet és a gyakorlatot egymás mellé illeszteni, hogy mindkettő gyarapodjék az együttműködéssel.

Mindezek ellenére nem szűntek meg a jelzések a gyakorlatok számának növelése érdekében. A végzett hallgatók mindegyike megemlíti a gyakorlati képzés óráinak emelését.

"Elméleti ismereteimet most kell átültetnem a gyakorlatra". (Itt nevelési ismereteket jelent) "Több gyakorlat kellene" (Ő a képzés egészére érti.) "A gyakorlati képzésnek nagyobb óraszám kellene". (A kiképzést jelenti.) "A három éves képzést 2 év szakmai gyakorlattal egészíteném ki". "Minden osztályban kellene tanítani. Nyerjünk betekintést az általános iskola tényleges hétköznapi életébe, munkájába. (Ismerhessük meg a tanári kar tevékenységét, a délutáni szakköri munkát, tehetséggondozást, felzárkóztatást, versenyre való felkészítést, stb.)" "Jó lenne az új pedagógiai kísérleteket élőben, a gyakorlatban látni (Törökbálint, Várdomb, Szentlőrinc, stb.)."

Összefoglalva: a több gyakorlaton egyrészt a tanítás tanulásának nagyobb lehetőségét értik, másrészt az elméleti tudás gyakorlatba való alkalmazását. (Ez utóbbi a szélesebb körű.)

A biztonságos pályakezdéshez, a szakmai beilleszkedéshez feltétlenül szükséges a főiskolán az elméleti ismeretek mellett a kellő gyakorlat. Ezt a pályakezdők legnagyobb része a képzés meghosszabbításával és/vagy egy éves gyakorlattal látja biztosítottak.

ÖSSZEGEZÉS

A vizsgálat első szakaszát lezárva úgy tűnik, hogy a leglényegesebb kérdésekre sikerült választ kapnunk - ezt eddigi munkánk eredményének könyvelhetjük el.

Nem tudtunk viszont vállalkozni egy hosszú és igen bonyolult folyamat, a pályakezdés - beilleszkedés egészének bemutatására. A téma nagyságát és összetettségét tekintve rengeteg kérdéskör nem kerülhetett megvizsgálásra. Munkánk a visszacsatolás egyik lehetséges formája.

Tartalmilag sem vállalhatta a hallgatók beilleszkedésének, pályakezdésének teljes körű mérését, valamint az intézményi munka komplex elemzését.

Az utóbbihoz vizsgálnunk kellene a felkészítő munka értékelésén túl a teljes irányítási struktúrát és tartalmat, az intézmény teljes szervezetét, ami érdekes és tanulságos lenne, egységenkénti teljesítményét, a tudományos munkát és tudományos munkára való hallgatói felkészítést, a hallgatók pályára irányítását, a felvételi rendszert, a gyakorló intézményen kívüli szakmai-gyakorlat értékelését, a vizsgarendszert, az intézmény pedagógusképzést segítő rendezvényeit, és még néhány jelentős további tárgykört, mint pl. a tanítóképző intézmények közötti kooperációt.

A főiskola felkészítő munkájáról tehát kevés szó eshetett ezért, bár ez is fontos része a témának. Meg kell azonban állapítani, hogy a végzetek ezt a kérdéskört sokkal jobban hangsúlyozzák, mint az emberi kapcsolatokat. Ezzel csak annyiban foglalkoztunk, amennyiben közvetlenül szolgálta az adaptációt.

Keresett "csomópontjaink" jól jellemzik az emberi kapcsolatokat és a munkahelyi viszonyokat. A beilleszkedő és a befogadó rendszer oldaláról is értékes információkhoz jutottunk ugyanazon kérdés két oldalát elemezve.

Az értékelések (szóbeli, írásbeli), amelyeket a pályakezdőktől, igazgatóiktól, mentor és szaktanácsadó kollégáktól kaptunk, a fentieket támasztják alá.

Természetesen tisztában kell lennünk azzal, hogy a végzett hallgatók véleménye szubjektív az adott válaszokban, megjegyzésekben. A vezetők véleménye sem biztos hogy megegyezik a csoportok (testületek) véleményével.

A beilleszkedő és befogadó rendszer véleménye egy adott környezethez való alkalmazkodóképesség hatékonyságát jelzi. Ha erről kellő információt tudunk szerezni, már ez is nagy eredmény.

Kezdő pedagógusaink a befogadó környezethez képesek alkalmazkodni, s őket is elfogadják. (Mindössze két pályakezdőről derült ki nyílt szembenállás: az egyik maga jelezte, a másikat vezetője nevezte meg.)

Általános az a megállapítás: Fokozatos javulás tapasztalható a végzett hallgatók "minőségében".

"Ez a jobb felkészítésnek, az intézmények (főiskola, általános iskola) folyamatos kapcsolattartásának, következetes együttműködésének köszönhető - írják, mondják az iskolavezetők.

Természetesen ezt is kritikával kell fogadnunk.

Megállapíthatjuk: A végzett hallgatók alkalmazkodása - befogadása jónak mondható. Általában együttműködő közösségekre találnak. A többségük értékeit megőrizve megtalálta helyét a tantestületben.

Ha nem is az egész testület, de a testületben mindig akad olyan kolléga, aki segítő kezet nyújt. Jó a viszonyuk a szülőkkel, a gyerekeket szeretik. Jó a kapcsolatuk velük. Hivatásuk választásával elégedettek, szinte nincs köztük pályaelhagyó.

Sajnos, a felemelkedésük egyedüli lehetőségének a továbbtanulást (szakosodást) látják, így ha nem is a pedagógus pályát, de a tanítói pályát egy részük elhagyni készül. Az adaptációs folyamat sikeres megoldásával felszabaduló erők a sikeres életpálya irányába hathatnak.

A befogadó rendszer feladatai

Kísérje figyelemmel a beilleszkedés - befogadás egész folyamatát.

Teremtse meg a befogadás szakmai-emberi-anyagi feltételeit, ebbe vonja be a segítőkész kollégákat.

Érdeklődjön folyamatosan munkájuk, életkörülményeik iránt.

Kísérje figyelemmel teljesítményüket, értékelje rendszeresen munkájukat és ismerje el.

Tegye lehetővé, hogy szakmailag továbbfejlődhessenek akár úgy is, hogy szervezett továbbképzésben vegyenek részt, s ha szükség van rá, szakosodhassanak.

Tájékoztassa őket az iskola és a lakóhely szokásairól.

Mutassa be őket az iskolával összefüggő intézmények vezetőinek.

Vonja be az iskolai és iskolán kívüli, a pedagógus szakmával összefüggő feladatokba.

Ha szükséges, álljon ki mellettük, igazságtalan bántalmazásuk esetén. (vezetőkkel, kollégákkal, szülőkkel, stb. szemben.)

Ha bármilyen feladatban nehézségeik vannak, önállóságukat nem sértve segítsen.

Terhelje optimálisan szakmai képzettségüknek megfelelő munkával.

Tekintse kötelességének az állandó visszajelzést a képző intézménynek konkrét információval a pályakezdők beilleszkedéséről, akár pozitív, akár negatív adatokkal tud szolgálni a képzés javítása érdekében.

A pályakezdők feladatai:

Készüljenek fel tervszerűen a beilleszkedésre, szerezzenek meg a pályáról, munkahelyről minden elérhető információt.

A képzés idején szerezzék meg (ha eddig nem történt meg) az önnevelés képességét, s tudatosan gyakorolják.

Vegyék igénybe a képző rendszer minden lehetőségét, amely a nevelő-oktató munka minél jobb elvégzésére, s az emberi kapcsolatok megteremtésére készíti fel őket.

Ne csak a hatások befogadói, de aktív alakítói legyenek. Erre minden szervezeti keret biztosított, éljenek vele.

Ismerjék meg a befogadó rendszer koncepcióját, aktívan sajátítsák el. Pozitív értékeiket megőrizve alkalmazkodjanak.

Fogadják szívesen kollégáik jószándékú segítségét - viszonyozzák azt a lehetőségekhez mérten.

Szakmai tudásuk legjavát nyújtás a mindennapi munkában.

Intézményi feladatok

Pedagógusként beilleszkedni, pályakezdőként indulni bonyolultabb feladat, mint a tanítói követelményeknek megfelelni. Éppen ezért nagyon fontos a munkahelyi beilleszkedés hatékony elősegítése érdekében megismertetnünk a végző tanítókkal, melyek azok a pályaal alkalmazkodási nehézségek, amelyek törvényszerűen bekövetkeznek.

A felkészítő rendszer minden elemének összehangoltan és szervezeten, a tanítóképzésre orientáltan kell tevékenykednie.

A felszültségek, ellentmondások oldása érdekében az intézmény nevelési-oktatási-képzési tartalmi követelményei javítandók.

Az új felsőoktatási törvény nyomán a felvételi rendszer, a képzés és a szabályzatok felülvizsgálatra szorulnak.

A végzett hallgatók zökkenőmentesebb beilleszkedése - befogadása, a jobb szakmai és emberi helytállás előkészítése érdekében folytatni kell az eddigi gyakorlatot (mentori továbbképzés, fórumok, vizsgálódás), kiegészítve a hallgatók jobb felkészítésével.

Az újabb társadalmi igényeknek megfelelően a képzés tartalmának állandó felfrissítése szükséges (tantervfejlesztés).

Növelni kell a gyakorlati képzés életszerűségét a gyakorlatok számának növelésével és jobb kihasználásával. A nevelési konfliktusok kezelésére jobban fel kell készíteni a hallgatókat. (Pszichológia - pedagógia)

A képző rendszer igényelje és hasznosítsa a befogadó rendszer visszajelzését a jobb felkészítés és befogadás - beilleszkedés érdekében.

Fontos feladatok továbbá:

A képzésben ki kell dolgozni a tanítóvá váláshoz szükségesnek vélt pszichológiai-pedagógiai, társadalomismereti és szakmai ismeretek és képességek rendszerét, körét, paramétereit.

Fel kell készíteni a hallgatókat a tanítói mesterségre.

Meg kell ismertetnünk hallgatóinkkal a tanítói munka szépségeit, nehézségeit.

Fel kell tárni a pedagógussal szemben támasztott követelményeket.

Fontosnak tartjuk az oktatói példamutatást, s mindenkiét, akivel a hallgatók a felkészülés során munkakapcsolatba kerülnek. (oktatók, a főiskola vezetősége, szakvezetők, a hivatalok dolgozói, gyakorlati képzés mentorai és az általános iskola vezetői, kollégái). Ez a példamutatás vonatkozik a tanórák tartalmassá tételére éppen úgy, mint az emberi kapcsolatok minőségére. Ez fokozottan jelentős azon hallgatók esetében, akik nem erre a pályára készültek eredetileg. (Átírányított hallgatók.) Ha közben kiderül az alkalmatlanságuk, más pályára kell őket irányítani.

Meg kell értetnünk hallgatóinkkal, hogy a gyermekek a családi környezet mellett az iskolában töltik idejük legnagyobb részét. A tanító gyakorolja a legnagyobb hatást a 6-10 éves gyermekekre, a tanító egész személyisége (szaktudása, erkölcsi magatartása, az emberekhez való viszonya, gyermekszeretete stb.) meghatározóan hat erre a korosztályra. Ahogy egy pályakezdő tanító javasolta: Szükség lenne egy a pedagógus hivatásról szóló tárgy bevezetése - "pedagógus mesterség" címen. Nevezhetnénk tantárgynak, de egészen más módszerekkel kell viszonyulni hozzá, mint a többi tárgyhöz. Ebben a stúdiumban megéreznék, hogy nem közömbös, milyen érzelmi ráhangoltsággal, felkészültséggel állnak munkába pályakezdő tanítóink, hogy viszonyulnak az iskolai munkarendhez, a kollégákhoz, a gyerekekhez, a szülőkhöz, szűkebb és tágabb környezetükhöz.

A tanítóképzőben folyó oktató - nevelő munka központi feladata kell hogy legyen a hivatástudat fejlesztése illetve alakítása, erősítése. (Duró 1974.)¹¹⁶

A hivatásra nevelés impliciten benne kell hogy legyen a szaktárgyak oktatásában is, nemcsak a pedagógiai pszichológiai stb. tárgyak ismeretátadásában, sőt a főiskola egész oktató -nevelő munkájában.

Ezek a mondatok segélykiáltások szeretnének lenni a főiskolák oktatógárdáihoz és a főiskolai vezetőségekhez címezve:

A főiskola egészére hárul az a kötelesség, hogy az itt töltött 3 év alatt inspirációt, programot, célt és távlatot adjunk a hallgatóknak. (Konkrét kérésük is alátámasztja a megállapítást.)

A képzés során fontos felhívni a leendő tanítók figyelmét:

- a nevelői arculat tudatos alakítására
- az eredményes nevelői beállítódás kialakítására.

Fel kell készítenünk hallgatóinkat az alternatívitásra.

Olyan képzést kell kialakítani, amely képessé teszi a pályakezdőket az alternatív programok, tananyagok, módszerek megválasztására, befogadására, önálló alkalmazására. A munkahely azonnal teljes feladatkörrel bízza meg a pályakezdőket, vagyis kész, azonnal eredményes, maximális teljesítményre képes pedagógusokat vár. Hallgatóink szeretnének ennek az igénynek megfelelni.

A tanítóképzésben, éppen úgy, mint minden szakképzésben, elméleti megalapozással, némi gyakorlattal bocsátja ki hallgatóit.

A nemzetközi szakirodalomban is elterjedt az a felfogás, hogy a pedagógus mesterség meghatározható, feltárható és elsajátítható tudás együttese. A vélemények abban sem térnek el, hogy a pedagógusi mesterség nem redukálható ismeretekre, szabályokra, elvekre.

Kellő gyakorlatra van szükség. Ez a gyakorlat egyrészt a gyakorlati tanítási órák számának növelését jelenti, másrészt az ismeretek, elvek, szabályok a tanítási nevelési munka során való alkalmazását. Mindkét vonulatra fel kell figyelni.

A pályakezdők javaslatai

A beilleszkedés megkönnyítésére és a jobb felkészítésre:

Általános javaslattal a kezdők 64%-a nem élt, de az egyes kérdéseknél bőven akad véleményük, amely általános érvényű lehet.

Az élet- és munkakörülményekre vonatkozóan:

- A fiatal pályakezdők elhelyezkedését segítené, ha lakáshoz jutásukat, letelepedésüket segítenék. Mindez lehetővé tenné az önálló, szülőktől független életkezdést, s nem kellene naponta vidékről be vagy kijárniuk
- A pedagógusok általános helyzetének javítása érdekében a többi értelmiségi pályához hasonlóan meg kellene kapniuk az erkölcsi-, társadalmi megbecsülést és anyagi juttatást.

A társadalmi-, szakmai beilleszkedés megkönnyítése érdekében:

- Jó lenne, ha pedagógus pályára kizárólag olyan emberek kerülnének, akik azt tudatosan választják, nem azért végzik el a főiskolát, mert máshova nem vették fel őket.
- A főiskolai képzés során jobban kellene közelíteni az elméletet - a gyakorlathoz. Több szakmai tapasztalatra, tanítási gyakorlatra van szükség, ezáltal közelebb kerülnek a valós iskolai helyzethez, tudatosul bennük a rájuk váró feladat: a nevelés, oktatás és az iskolán kívüli munkához.
- A pályakezdőknek a tantestületbe kerülve szükségük van őszinte, nyílt, támogató szándékú magyarázatokra mind kollégáik, mint az igazgatóik részéről.
- Jó lenne, ha az iskolavezetők a fiatal pedagógusokat képzettségüknek, végzettségüknek, felkészültségüknek megfelelő munkakörbe helyeznék, s az első évben nem terhelnék őket különmunkával.
- Jó lenne, ha a kezdő pedagógusok óráit gyakrabban látogatnák olyan szándékkal, hogy az a tudás-, a módszerbeli hiányosságok pótlását segítse.
- Fontos lenne a pedagógusok megfelelő kiképzése mellett a továbbképzésük is a szakmai színvonal javítása és szinten tartása érdekében. Maguk a pályakezdők is felelősek ezért e téren, állandó önfejlesztésre van szükségük. A tájékozódás egyik forrása a szakmai irodalom rendszeres olvasása.

Egy csokorra való a megjegyzésekből:

"4 éves képzés. Több gyakorlat. Minden osztályban legalább 1 hónap gyakorlat kellene".

62% a gyakorlati képzés idejét hosszabbítaná meg. (Nemcsak az általános javaslatoknál fordul elő).

"Féléves összefüggő gyakorlat. Több módszertan és szituációs játék". "A VI. félévet tanításra kellene fordítani". "Egy olyan tárgy bevezetését javaslom, amely a pedagógus hivatásról szól". "Véleményem: rengeteg műveletlen ember kerül be a főiskolákra, Bajára is. Össze kellene állítani egy általános műveltséget felmérő tesztet. Beszédhibás embert sem szabadna a gyerekek közé engedni. Sokkal nagyobb fegyelmet, hisz a pedagógus még mindig mérce minden szempontból. Főiskolás társaim közül sokan nem úgy viselkedtek, ahogy egy pedagógusnak kell. Közömbössé válnak főiskolás korukig, s ez még fokozódik a főiskolán". "Emlékszem jó néhány emberre, akik egyáltalán nem vették komolyan a főiskolát, sem az iskolai gyakorlatokat, mégis könnyedén diplomához jutottak. Örölnék, ha a lógósokkal szigorúbban bánnának, mert nem hiszem, hogy jó pedagógusok lesznek". "Az óraszám szerintem megfelelő, csak jobban ki lehetne használni ezt az időt - több és mélyebb ismeretet szerezhethetnénk". "Jó lenne, ha az oktatók jobban figyelnének a hallgatókkal való viszonyra. Ők azok, akiktől példát láthatnánk, hiszen 1-2 év múlva a hallgatók is a katedra másik oldalára kerülnek"

"Voltak oktatók, akikre szívesen emlékszem mindig (oktatási módszereikre, emberségükre is). Voltak, akikre nem. Ez utóbbi a kevesebb". "Ha tanító lesz valaki, elég nehéz továbblépnie. A munkahely igazgatója esetleg támogatja, de városi szinten megakad a továbbtanulási kérelem. Beszűrünk, elszűrünk, pedig ezen a pályán ez nem történhet meg. "Ezt a munkát csak olyan emberre szabad bízni, aki szívvel-lélekkel tudja és akarja csinálni. Másként nem megy!"

Összefoglalva:

Sarokkövekként lefektetett kinyilatkoztatások márcsak azért sem születhettek, mert egyrészt adatainkat még nem elemeztük teljes részletességgel, másrészt a "rendszerek" maguk is fejlődnek.

Feladatokat azonban - a teljesség igénye nélkül bátorkodtunk megfogalmazni.

Kutatásunkban kidolgoztuk a megoldás egy lehetséges variánsát. Valószínűleg más vizsgáló személy ezt a vizsgálati anyagot más szempontból dolgozná fel, más kérdésekre téve a hangsúlyt.

A vizsgálat nagyobb szakaszát lezárva koncepciónkat és a várható eredményt leíró megállapításainkat fenntartva a hivatásbeli adaptáció mellett és azzal összefüggésben a főiskola felkészítő munkáját is részletesen elemeznünk kell a meglévő adatok birtokában, s a feltárt adatok közt immár mélyebb összefüggések feltárására is lehetőség lesz.

Rezümé

Udvarhelyi Gyuláné:

Pályakezdő tanítók munkahelyi beilleszkedése

Tekintettel arra, hogy a főiskolának csak spontán, esetleges visszajelzései vannak a végzett hallgatókról, mind sürgetőbbé vált a beilleszkedést - beválást jelző információk szervezett gyűjtése, tudományos igényű feldolgozása.

Foglalkoztat bennünket, hogyan tudnánk megkönnyíteni a beilleszkedést, ezzel le tudnánk rövidíteni a beilleszkedést, a tanítóvá válás folyamatát.

Kérdőívvel kerestük meg a főiskola volt hallgatóit egy évvel a végzés után 11 éven át. (az 1979-1989-ig végzetteket). Interjúkat készítettünk: pályakezdő hallgatók, igazgatóik, szaktanácsadók, mentoraik, kollégáik véleményét gyűjtöttük reprezentatív mintavétel alapján. A téma feldolgozása a társadalmi beilleszkedés, a hivatásbeli adaptációt vizsgálja, de megítéli a szakmai felkészítést és a tanítóképzés jelenlegi helyzetét: foglalkozik a pályakezdők a tantestületekhez, az iskola vezetőihez, a kollégákhoz való viszonyával (hisz a befogadó közösség minősége elsősorban a pálya kezdetén jelent, fokozott előnyt, vagy hátrányt.) a tanító-gyerek, valamint a tanító-szülő kapcsolattal.

A dolgozat állást próbál foglalni arról, hogy hallgatóink döntő többsége megfelel a tanítóval szembeni mai követelményeknek.

Javaslatokat kívánunk megfogalmazni a zökkenőmentesebb pályakezdés, pályakezdés segítésére, valamint a képzés javítására.

Jegyzetek

1. Dériné - J. Szilágyi- Völgyesy (1986.) = Déri Miklósné - J. Szilágyi Klára Völgyesy Pál: Pályakezdő pedagógusok munkahelyi beválása Oktatókutató Intézet Bp. 1986.
2. Trencsényi (1988.) = Trencsényi László: Pedagógusszerepek az általános iskolában Akadémiai K. Bp. 1988.
3. Mihály (1980.) = Mihály Ottó: Az általános iskola nevelő funkciója és az általános nevelő-képző iskola A távlati nevelés koncepció vázlata MTA-OM Köznevelési Bizottság Bp. 1980.
4. Klein (1980.) = Klein Sándor: Munkapszichológia I. Gondolat K. Bp. 1980. 379. p.
5. Radnai (1965.) = Radnai Béla: Hatáselemzés Felsőoktatási Szemle 1965. 10.
6. Szövényi (1986.) = Szövényi Zsolt: Merre tart a tanítóképzés? Köznevelés 1986. 44. sz.
7. Duró (1973.) = Duró Lajos: A pályaválasztási ismeretek a tudományegyetemi tanárképzésben Pályaválasztási Tanácsadó 1973. 1. sz.42-49. p.
8. Ungárné Komoly Judit (1978.): A pedagógus személyisége Fejlődéslélektan és pedagógiai pszichológia Kossuth K. 1978.
9. Papp (1978.) = Papp János: Vizsgálatok a tanári pályakialakulás előrejelzésére Debrecen 1978. Nevelés-Művelődés Acta Pedagogica Debrecina
10. Bartos (1970.) = Bartos Jenő: Végzett hallgatóink elméleti és gyakorlati felkészültségének vizsgálata oktató-nevelő munkájuk alapján Esztergomi Felsőfokú Tanítóképző Intézet Évkönyv 197. o.
11. Horváth András (1970.) Vizsgálatok volt hallgatóink társadalmi - politikai tevékenységével kapcsolatban Tanulmányok 1970 .Esztergomi Tanítóképző Intézet Évkönyv
12. Szilvay (1970.) = Szilvay Gyula: Volt hallgatóink szociológiai helyzetének vizsgálata Tanulmányok 1970. Esztergomi Tanítóképző Intézet.
13. Szesztay (1970.) = Szesztay András: Egyetem után Akadémia K. Bp. 1970.
14. Mák Mihály (1977.) = Mák Mihály: Fiatal tanárok tantestületi és társadalmi beilleszkedése Felsőoktatási Szemle 1977. 5. sz.
15. J.A.T.E. (1974.) = Az 1968-72-ben végzett hallgatóink helytállása Szeged 1974. Szerk: Nagy József - Veczkó József.

= Az egyetemi oktató - nevelő munka időszaki kérdései karunkon Pályamunkák a kari nevelési programhoz Szeged 1974. Szerk: Csukás István-Veczkó József
16. Petrikás-Boros-Vecsey (1979.) = Tanárképzés-Hivatásra nevelés - Pályakezdés Debrecen 1979. Acta Pedagogica Debrecina 77. sz.

17. Bárdi-Borbély (1976.) = Bárdi László - Borbély András: Pályakezdő pedagógusok Baranyában. Tankönyvkiadó Bp. 1976.
18. Siposné (1972.) = Sipos Istvánné: Fiatal középiskolai tanárok beilleszkedése Információk felsőoktatás köréből Bp. 1972.
19. Vastagh (1979.) = Vastagh Zoltán: Pályakezdő tanárok helytállása a Baranyai Művelődés 1979. 3.
20. Szövényi (1987.) = Pedagógusképzés fejlesztés "pedagóguskutatás" nélkül? Felsőoktatási Szemle 1987/5.257.p.
21. Sándorné - Melega Tiborné (1988.) = Sándorné Kriszt Éva - Melega Tiborné dr.: Hallgatói létszám a felsőoktatásban Felsőoktatási Szemle 1988. 7-8.395 p.
22. UNESCO évkönyvek (1975-1986.) = Bildung im Zahlenspiegel 1984. Statistisches Bundesamt Wiesbaden Statistik des Hochschulwesens in der Schweiz 1978/79. Bern 1980. Österreichische Hochschulstatistik Studienjahr 198/85. Wien 1987. Statisztikai Tájékoztató Felsőoktatás 1985/86 Tudományszervezési és Informatikai Intézet Bp. 1986.
23. Hunyadiné (1989.) = Hunyadi Györgyné: Egységesítési törekvések a pedagógusképzésben Pedagógusképzés 1989. 1. sz.
24. Adamikné (1989.) = Adamik Tamásné: Az Amerikai Egyesült Államok elemi iskolai tanárképzéséről Pedagógusképzés 1989.1.sz.18.p.
25. CMSU - Central Missuori State University
26. Vajó (1988.) = Vajó Péter: A pedagógusképzés, továbbképzés, "pedagóguskutatás" Nyugat Európában 1988.
27. Déri Miklósné - J. Szilágyi Klára - Völgyesy Pál (1986.): Pályakezdő diplomások munkahelyi bevétele Oktatáslélektani Intézet Bp. 1986. Nemzetközi Kutatás magyar zárótanulmánya.
28. Déri Miklósné (1979.) = Pályakezdő diplomások négy szocialista országban Szerk: Déri Miklósné Bp. 1979. FPK 348 p.
29. Vajó (1988.) = Vajó Péter: Pedagógusképzés, továbbképzés "pedagóguskutatás" Nyugat-Európában Pedagógiai Könyvek Háttér Kiadó Bp. 1988.
30. Child - Secord és Backman (1972.) = Secord P.E. - Backman C.W: Szociálpszichológia Kossuth K. 1972.
31. David A. Golsin (1970.) = Bevezetés a szocializáció kutatásába 33. p. In: Pedagógiai szociálpszichológia Ford: Csepeli György Szerk: Pataki Ferenc Gondolat K. Bp. 1976.
32. Csirszka (1966.) = Csirszka János : Pályalélektan Gondolat K. Bp. 1966.
33. Rókusfalvy (1988.) = Rókusfalvy Pál: Felsőoktatási felvétel, alkalmasság és bevétele problémái a testvevő tanárképzésben Bp. 1988. OKI.

34. Rókusfalvy(1988.)= Rókusfalvy Pál: Bevezetés a munkapszichológiába Tankönyvkiadó Bp. 1988.
35. Szilágyi (1971.) = Szilágyi Klára: Pályaszocializációs modell Felsőoktatási Szemle 1971/1. 3.5.p.
36. Emile Durkheim (1980.) = Nevelés és szociológia Tankönyvkiadó Bp. 1980.
37. Dewey (1976.) = Dewey J.: A nevelés jellege és folyamata Tankönyvkiadó Bp. 1976.
38. Hegedűs T.(1988.) = Hegedűs T. András: A nevelővé válás. A pedagógia időszerű kérdései Tankönyvkiadó Bp. 1988. 25. p.
39. Duró (1970.) = Duró Lajos: A pszichológiai - pedagógiai kísérlet metodológiai jelentősége a személyiség erkölcsi vizsgálatában Pszichológiai Tanulmányok XII.1970.
40. Pszichológiai szótár (1981.) = Bartha Lajos: Pszichológiai értelmező szótár Akadémiai K. Bp. 1981. 30. p. 15. szócikk.
41. Bánlaky (1976.) = Bánlaky Pál: Buktatók a startnál: Valóság 1976.10. 61-72. p.
42. Szövényi (1989.) = Szövényi Zsolt: Merre tart a tanítóképzés? Köznevelés 1986.44.
43. Ungárné (1978.) = Ungárné Komoly Judit: A tanító személyiségének pedagógiai-pszichológiai vizsgálata. Akadémia K. Bp. 1978.
44. Deli (1990.) = Deli István: Minőségi kiválasztás a tanítóképzésben. Tanulmányok a felsőoktatásba bejutás témaköréből OKKFT Bp. 1990.
45. Kádár (1989.) = Kádár Gyula: Egy komplex felvételi eljárás kísérleti tapasztalatai a Zsám-béki Tanítóképző Főiskolán Felsőoktatási Szemle 1989. 7-8.
46. Völgyesy Pál (1973.) = Képességvizsgálatok a felsőoktatási felvételi eljárásban FPK Bp. 1973. Szerk: Völgyesy Pál.
47. Kuzmina (1963.) Kuzmina N.V: A pedagógiai képességek kialakulása Tankönyvkiadó Bp. 1963.
48. Ungárné Komoly Judit: Budapesti tanítók nevelési stílusának vizsgálata interakciós analízissel és konfliktusos nevelési helyzetek elképzelt megoldásával (összehasonlító vizsgálat) In: Személyiségformálás és hivatásra nevelés a pedagógusképzésben II. Debrecen 1979.
49. Rókusfalvy (1988.) = A felsőoktatási felvétel, alkalmasság és beválás problémái a testnevelő tanárképzésben O.K.I. Bp. 1988 Szerk: Rókusfalvy Pál.
50. Rókusfalvy (1985.) = Rókusfalvy Pál: Munkapszichológia Bp. 1985.
51. Csirszka (1963.) = Csirszka János Pályalélektan Gondolat K. Bp. 1963.

52. Duró (1974.) = Duró Lajos: Hallgatóink hivatástudatra nevelés 216. p. In: Az egyetemi oktató-nevelő munka időszerű kérdései Karunkon JATE. Szeged 1974. Szerk: Csukás István - Veczkó József
53. G.W. Allport (1980.) = G.W. Allport: A személyiség alakulása Gondolat K. 1980.
54. I. Kon (1969.)= I. Kon: Az én a társadalomban Kossuth K. 1969.94.p.
55. Moore (1976.) = W.E. Moore: A foglalkozási szocializáció Ford: Csepeli György 1976.
56. Pataki (1969.) Pataki Ferenc: Csoportlélektan Gondolat K. Bp. 1969.
57. Csirszka (1966.) = Csizska János: Pályalélektan Gondolat K. Bp.1966. 45.p.
58. Buda - Havasné (1974.) = Buda Béla - Havas Ottóné: A felnőttkor küszöbén Tankönyvkiadó Bp. 1974.
59. Hegedűs T. (1988.) = Hegedűs T. András: A nevelővé válás, A pedagógia időszerű kérdései Tankönyvkiadó Bp. 1988. 99. p.
60. Buda - Havasné (1974.) = Buda Béla - Havas Ottóné A felnőttkor küszöbén Tankönyvkiadó Bp. 1974. 91-92. p.
61. Duró (1979.) = Duró Lajos: Elsőéves tanárszakos egyetemi hallgatók hivatásra való beállítódása In: Személyiségformálás, hivatásra nevelés a pedagógusképzésben Debrecen 1979.
62. Duró (1974.) = Duró Lajos: Hallgatóink hivatástudatra nevelése 216. p. JATE 1974. Szeged.
63. Fábián (1990.) = Fábián Zoltán: Válságos tanítóképzés - fejlődő tanítóképzés Tanító 1990. 1. 4. p.
64. Fábián (1990.) = Fábián Zoltán: Válságos tanítókép - fejlődő tanítóképzés Tanító 1990.1.5.p.
65. Tuza (1990.) = Tuza Tibor: Rugalmas tanterv és óraterv Pedagógiai Szemle 1990.5. 472.p.
66. Szövényi (1989.) = Szövényi Zsolt: Korunk igénye a pedagógus képzéssel szemben Pedagógusképzés 1989. 1.
67. Szeléndi (1990.) = Szeléndi Gábor: A tanítóképzés fejlesztéséről Tanító 1990.4.6-7 p. (Válaszcikk Fábián Zoltánnak)
68. Szabadi (1989.) = Szabadi Tamás: A hallgatók tevékenységszerkezetéről In: Tanítójelek munkája és tevékenysége két vizsgálat tükrében Baja 1989. Szerk: Frick Mária
69. Lukács (1989.) = Lukács József: Tanítók és óvodapedagógusok pályamegfelelése egy vizsgálat tükrében Felsőoktatási Szemle 1989.12. 762-767.p.

70. Fekete - Szabóné (1983.) = Fekete Bertalan - Szabóné Fátrai Klára: Hallgatóink erkölcsi tudásszintje az értékorientációk felmérésének tükrében Felsőoktatási Szemle 1983.5. dr. Szvétek Sándor kérdéssora nyomán
71. Molnár János (1988.) = Molnár János: Érték, életcél Az E.J.T.F. megbízásából, Baja 1988.
72. Csík (1985.) = A tanítóképzés kritikus pontjai Szerk: Csík Endre Oktatókutató Intézet 1985. 33. p.
73. Rókusfalvy (1981.) = Rókusfalvy Pál - Stuller Gyula - Kelemenné Tóth Éva: Pedagógus személyiség és tanárképzés Bp. Tankönyvkiadó 1981.
74. Szövényi (1986.) = Szövényi Zsolt: Merre tart a tanítóképzés? Köznevelés 1986. 44. sz. 6. p.
75. Boreczky (1980.) = Boreczky Ágnes kérdéssora, amely a nevelési háttér megismerésére irányul.
76. OOK Veszprém 1981-90. = Poór Ferenc által szervezett, 1. A video alkalmazása az oktatásban, 2. A video alkalmazása a pedagógusképzésben - a pedagógiai képességek fejlesztésére
77. Udvarhelyi Gyuláné (1984.)= Főiskolánkon végzett hallgatók beilleszkedése Felsőoktatási Szemle 1984. 3. sz. 123-127. p.
Udvarhelyi Gyuláné (1984.): Pályakezdőink véleménye a felkészítésről Felsőoktatási Szemle 1984. 7-8. sz. 440-444 p.
78. Udvarhelyi Gyuláné (1984.): A csoportos képességfejlesztő gyakorlatok jelentősége Tantárgypedagógiai Kutatások MM Baja 1984. 434-445. p.
79. Udvarhelyi Gyuláné: Pályakezdő tanítók beilleszkedése - beválása (Néhány kritikus pont feltárása) Tantárgypedagógiai Kutatások MM Baja 1990. 33-37. p.
80. Udvarhelyi Gyuláné: A tanítói pálya mesterségbeli problémái Eötvös József Tanítóképző Főiskola Tudományos Közlemények Baja 1991. 27-47. p.
81. Poór (1986.) = A pedagógiai képességek intenzív fejlesztésének módszerei Szemle-vénygyűjtemény Szerk: Poór Ferenc Bp. 1986.
82. Müllerné (1990.) = Müller Lászlóné: Hallgatótársaim munkahelyi beilleszkedése OTDK 2. helyezést elért dolgozat Debrecen 1984.
83. Földesi (1961.) = Földesi Béla A tanítói pályázatok összehasonlító elemzése Felsőoktatási Szemle 1986/12. 715 p.
84. Csirszka (1966.) = Csirszka János: Pályalélektan Gondolat K. Bp. 1966.
85. Gácser (1987.) = Gácser József: Demokratizmus és általános iskola Módszertani Közlemények Könyvtára Szeged 1985. 12.p.

86. Trencsényi (1988.) = Trencsényi László: Pedagógusszerepek az általános iskolában Akadémiai K. Bp. 1988.
87. Váriné Szilágyi Ibolya (1966.) = A szocializáció, szociálpszichológiai kutatásának néhány elvi és módszertani problémája In Pedagógiai Szociálpszichológia szerk. Pataki Ferenc
88. Klein (1980.) = Klein Sándor Munkapszichológia Gondolat K. 1980. 399 p.
89. Szesztay (1975.) = Szesztay András: Egyetem után Szociológiai Tanulmányok10. Akadémia K. 1975.
90. Bánlaky (1976.) = Bánlaky Pál: Buktatók a startnál Valóság 1976. 10. 61-72 p.
91. Klein (1980.) = Klein Sándor Munkapszichológia Gondolat K. Bp. 1980.
92. Szedlák (1989.) = Szedlák Éva: Ki veszi át a stafétabotot? Köznevelés 1989. dec. 8. 5.p.
93. Fórum (1989.) A bajai Eötvös József Tanítóképző Főiskolán a Neveléstudományi Tan-
szék szervezésében.
94. Udvarhelyiné (1984.) = Udvarhelyi Gyuláné: Pályakezdő tanítók beilleszkedése
Felsőoktatási Szemle 1984. 6-7. sz.
95. Gábor (1977.) = Gábor István: Fiatalság Köznevelés 1977.32.sz. 5.p.
96. Klein (1980.) = Klein Sándor: munkapszichológia Gondolat K.1980.386.p.
97. Gácsér (1985.) = Gácsér József: Demokratizmus és az általános iskola Módszertani
Közlemények Könyvtára 9. Szeged 1985.
98. Vörös (1977.) = Vörös János: Igazgató és tantestület Köznevelés 1977. szept. 30.
99. Óvári (1986.) = Óvári Ágnes: A pályakezdő és az igazgató Köznevelés 1986. 2. sz.
5.p.
100. Molnár (1980.) = Molnár Imre: Pedagógusközösség igazgatói szemmel Tankönyvkiadó
Bp. 1980.
101. Trencsényi (1988.) = Trencsényi László: Pedagógusszerepek az általános iskolában
Akadémiai K. Bp. 1988.
102. Komlósi (1986.) = Komlósi Sándor: A pedagógus és a szülő együttműködése Magyar
Pedagógia 1986. 3-4. sz. 318.p.
103. JATE (1976.) = Az 1968-72-ben végzett hallgatóink helytállása II József Attila Tudo-
mányegyetem Bölcsészettudományi Kar Szeged 1976.
104. Fátrai-Sassné (1988.) = Fátrai Klára - Sassné Antal Gabriella Tanítójelöltek szakmai gya-
korlaton Pedagógusképzés 1988/1. 100 p.

105. Horváth László Gábor: A személyiség és a szituáció szubjektív viszonya a munkapszichológiai kutatások problematikájában Pszichológiai Tanulmányok XII. Pályaválasztás 1980.2.sz.14.p.
106. Trencsényi (1988.) = Trencsényi László: Pedagógusszerepek az általános iskolában Akadémiai K. Bp. 1988.
107. Farkas (1986.) = Farkas Endre: Legyen a nevelés mindig beavató jellegű. Beszélgetés Ancsel Évával a nevelésről Magyar Pedagógia 1986. 3-4. 431. p.
108. Frick (1983.) = Tanítójelöltek munka- és szabadidős tevékenysége két vizsgálat tükrében. Eötvös József Tanítóképző Főiskola Baja 1989. Szerk: Frick Mária
109. Udvarhelyiné (1990.) = Udvarhelyi Gyuláné: Az oktatás módszereinek vizsgálata (oktatási segédanyag) Eötvös J. Tanítóképző Főiskola 1983.
110. Fátrai-Sassné (1988.) = Fátrai Klára - Sassné Antal Gabriella: Tanítójelöltek szakmai gyakorlaton Pedagógusképzés 1988-1. 100.p.
111. Duró (1963. 1967.) = Duró Lajos: A gyakorlati foglalkozások szerepe a tanárszakos hallgatók pszichológiai oktatásában Magyar Pszichológiai Szemle 1963/3.
112. Duró (1967.) = Duró Lajos :Személyiség megfigyelési feladatok tanárjelöltek iskolai munkájában Magyar Pszichológiai Szemle 1967.1. 70-80.p.
113. Óvári (1987.) = Óvári Ágnes: Első ütközetek pályakezdő tanárok konfliktusgyűjteménye OKI Bp. 1987.
114. Pataki (1966.) = Pataki Ferenc: A pedagógusmunka etikája Köznevelés 1966. 15-16.sz. 442. p.
115. Baranya megyei Pedagógiai Intézet 1989. = Szakmai-pedagógiai konfliktusgyűjtemény és elemzés Baranya megyei Pedagógiai Intézet Pécs 1989.
116. Duró (1974.) = Duró Lajos: Korszerűsítés és hivatástudatra nevelés In: Az egyetemi oktató-nevelő munka kérdései Karunkon Szeged 1974.

Megjegyzés: Irodalmi hivatkozásaink sorrendje a téma logikai menetének felel meg. A hivatkozott irodalom gondolatmeneti illetve szó szerinti idézésekor az oldalszámot is feltüntettük.

IRODALOM

Adamikné (1989.) = Adamik Tamásné: Az Amerikai Egyesült Államok elemi iskolai tanárképzéséről. Pedagógusképzés 1989.1.sz.18.p.

J. Adelson: A tanár mint modell In: Pedagógiai szociálpszichológia .Gondolat K. Bp. 1976.

A fiatal nevelők helyzete (közread. a szerk.). a Pedagógusok Lapja 1976.1.2.

G.W. Allport (1980.) = G.W.Allport: A személyiség alakulása. Gondolat K. 1980.

A pedagógiai képességek intenzív fejlesztésének módszerei. Szemelvénygyűjtemény Szerk. Poór Ferenc Bp. 1986.

A pedagógusok helyzete és munkája (Az MTA Szociológiai Kutató Int. és a Fővárosi Pedagógiai Intézet vizsgálata. Írták: Ferge Zsuzsa, Gazsó Ferenc ...) Bp.1972.

Aronson: Társas lény. Bp. Közg. és Jogi K. 1978.

Atányi Horváth László: Mi ad tekintélyt? Köznevelés 1975.2.sz.8.1. Hozzászólás Lázár István: Vallomáskérdőjelekkel. (U.o.1974.42.sz. 13.1./c. cikkéhez.

A tanítóképzés kritikus pontjai. Szerk: Csík Endre Oktató Kutató Intézet 1985.

Az 1968-72-ben végzett hallgatóink helytállása. Szeged 1974. Szerk. Nagy József - Veczkó József

Az egyetemi oktató - nevelő munka időszerű kérdései karunkon, Pályamunkák a kari nevelési programhoz. Szeged 1974. Szerk: Csukás István - Veczkó József.

A pedagógusok továbbképzéséről - két megye tapasztalatai alapján. Társadalmi Szemle 1976.3.sz.94-97.p.

Ábrahám István: Hallgatóink visszajelzései az oktató-nevelő munkáról. Felsőoktatási Szemle 1980.6.

Ágoston György: Egyetemi tanárképzés gyakorlóiskolák, gyakorlóév. Magyar Pedagógia 1973/4.~ A komplexitás értelmezése a tanárképzésben,. Az egyetemi oktató-nevelő munka időszerű kérdései IV. Szeged 1977.

Árpási Gyula: A tanító megbecsülésének alapfeltételei - Útmutató tanítójelöltek és kezdő tanítók számára. Esztergom 1936

Babinszky Pál: Egy tanító közérzetéről. Kritika 1983.10.

Bagdy Emőke - Telkes József: Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában. Bp. 1990. Tankönyvkiadó.

Bajkó Mátyás: Az V. éves hallgatók iskolagyakorlatáról. Felsőoktatási Szemle 1967.2.

Balázsi Károly: A kutatás és a gyakorlat összehangolása. Felsőoktatási Szemle 1981.3.

Baló József: Önképzési lehetőségeink gazdagsága. Tanító, 1980.9.sz.

Ballér Endre: Közoktatásunk reformja és a pedagógusképzés. Felsőoktatási Szemle 1981.6.

Balogh Katalin: A pedagógus személyiség hatásának pedagógiai - pszichológiai elemzése In: Pedagógiai pszichológia, Bp. 1974. A pedagógusetika problémái. OPI 1968.

Barna Gyuláné: A kezdő diplomások pályázati rendszerének tapasztalatai. Köznevelés 1977.20.

Bartos Jenő: Végzett hallgatóink elméleti és gyakorlati felkészültségének vizsgálata oktató-nevelő munkájuk alapján. Esztergomi Felsőfokú Tanítóképző Intézet Évkönyv 1970.

Bayer József: Tolerancia és elvszerűség. Világosság 1987.V.

Bazsa György: A pedagógiai-pszichológiai-szaktudományi tárgyak koordinációja a K.L.T.E. Természettudományi kara új tantervében. In: Személyiségformálás-hivatásra nevelés. Debrecen 1979.

Bábosik István: A személyiség irányultságának formálása mint nevelési cél. Magyar Pedagógia. 1981.3.

Bárdi László: Pályakezdő pedagógusok Baranyában. Pécs 1972. Baranya megyei pedagógiai Kiskönyvtár 1.

Bárdi László: Pedagógusok a pálya kezdetén. Ifjú Komm.1972.2.

Bárdi László - Borbély András: Pályakezdő pedagógusok Baranyában. Tankönyvkiadó Bp. 1976.

Bánlaky Pál: Buktatók a strartnál. Pályakezdő értelmiségiek beilleszkedésének nehézségei kisvárosokban. Valóság, 1977.10.sz.

Benedek Andrásné: Az üzemmérnökök beilleszkedése. Felsőoktatási Szemle 1976.7-8.

Benkő Lóránd: Felsőoktatásnak problémái. Felsőoktatási Szemle 1978.12.

Berend T. Iván: Felsőoktatásunk problémái. Magyar Pedagógia 1979.3.

Berényi Dénes: A közoktatás és felsőoktatás távlati koncepciója. Magyar Tudomány, 1984.1.sz.61-62.

Bernáth József: A pedagógusszerep elavult és korszerű értelmezése. Borsodi Művelődés, 1980.2.sz.

dr. Bernáth József: Kezdő nevelők segítése. Művelődési Tájékoztató, Pécs 1967.V.39-41.o.

Békési Imre - Zsolnai József: Közösségben nevelünk-e közösségben nevelő pedagógusokat? Pedagógiai Szemle 1967.2.

Bika Julianna: Pályakezdők elhelyezkedésének területi vizsgálata. Pályaválasztás, 14.1981.1.33-37 p. Bevezetés a felsőoktatásba. (Szerk: Palovecz János. Közrem: Ördögh Erzsébet, Tóth József. (Kisd.a.) Felsőoktatási Kutatóközpont, Magyar Pedagógiai Társaság.(Bp.) 1975.396. ... Jáki László: Fiatal diplomások szakmai és társadalmi beilleszkedésének problémái.

Bodnár László: A főiskolai hallgatók beilleszkedésének problémái. Felsőoktatási Szemle 1984.12.

Bolla I. Károly - Szabó Pál: Főiskolás pedagógusjelöltek pályaaorientációs motívumainak vizsgálata. Pedagógiai Szemle 1979.1.

Bolla István - Szabó Pál: Pedagógusok pályájuk elején. Köznevelés, 1977.40.sz.

Bóra Ferenc: Paradigmaváltás lehetőségei a négyéves tanítóképzésben. Felsőoktatási Szemle 1989.9.

Bóra Ferenc - dr. Kovács László: A felvételi vizsgák, eljárásmódok korszerűsítésének lehetséges irányai a Kaposvári Tanítóképző Főiskola felvételi tapasztalatai alapján, Felsőoktatási Szemle 1987/10.

Borbély András: Tanárok pályakezdési nehézségeiről Acta Universitatis Debrecensis 1976.

Buda Béla: A szerep fogalma a szociálpszichológiában. Magyar Pszichológiai Szemle 1965.10.

Buda Béla: Másra van szükség, mint amit a pedagógusképzés eddig adott. Köznevelés 1981.okt.33.

Buda -Havasné (1974.) = Buda Béla - Havas Ottóné: A felnőttkor küszöbén, Tankönyvkiadó Bp. 1974. 91-92.p.

Bozóky Éva: Újra a tanári tekintélyről. Köznevelés, 1975.12.

Czibere Tibor - Boldizsár Gábor - Kelemen Elemér: Pedagógusok fent és lent. Köznevelés 1988.44.

Csatlós Péterné: Egy intézmény pszichés klímájának vizsgálata. Csongrád megyei Pedagógiai Intézet, Módszertani Füzetek 1988.

Császtvay István: Sorsdöntő lehet az iskola. Magyar Hírlap 1981.jún.7.

Cseh-Szombathy/-László-Ferge Zsuzsa: A szociológiai felvétel módszerei. Bp. 1968. Közgazd. és Jogi Könyvkiadó.

Csepeli György: Az interakció világa - A szerep. Népművelési Propaganda. Bp. 1978.

Cser Valérné: A gyermekekkel való kapcsolatteremtés képessége. In: Személyiségformálás és hivatásra nevelés a pedagógusképzésben. II. Debrecen 1978.

Csirszka János: A munkaalkalmasság érzelmi feltételei Pszichológiai Tanulmányok X. Akadémiai Kiadó, 1963.

Csirszka János: Munka- és pályaalakulási pszichológiája. Tankönyvkiadó Bp. 1967.

Csirszka János: Pályaadaptáció. XV. Nemzetközi Alkalmazott Lélektani Kongresszuson elhangzott ea. 1964. augusztus.

Csirszka János: Pályaszocializációs modell. Felsőoktatási Szemle 1966.3.

Csirszka János: Pálya, szakma, beosztás. Pszichológiai Tanulmányok IV. Akadémiai Kiadó 1962.

Csirszka János: Pályaélektan. Gondolat Kiadó, Bp. 1966.

Csirszka János: A személyiség munkatevékenységének pszichológiája. Akadémiai Kiadó, Bp. 1985.

Csiszár Imre: Az elmélet és gyakorlat egysége az egyetemi pedagógiai oktatásban. In: Személyiségformálás és hivatásra nevelés a pedagógusképzésben. II. Debrecen 1979.

Csizmadia Ervin: A tanár szerepe és a tanárképzés. Magyar Tudomány, 1985.6.

Csuka Annamária - J. Szilágyi Klára - Tóth Tibor - Újszászi Jánosné: Önismeret, pályaismeret, orientáció. Tankönyvkiadó Bp. 1987.

Csőregh Éva: Nulladik és vagy tizenharmadik óra. Mozgó Világ, 1981.3-4.

Deák Zsuzsa: Hiány, túlmunka, munkakörülmények a pedagóguspályán. Kritika, 1984.4.

Deák Zsuzsa: A pedagógustervezéstől a társadalmi részvétel felé. MTA PKCS. Iskolakutatás 1978.Bp.

Deák Zsuzsa - Kozma Tamás - Forray R. Katalin: Az általános iskola a 80-as években. Társadalmi Szemle 1981.7.

Deme Tamás: A pedagógia nyomorúsága. Kultúra és Közösség, 1980.2.sz.

Deregán Gábor: Jobb feltételek a pályakezdőknek. Pedag.1.1985.

Dewey J.: A nevelés jellege és folyamata. Tankönyvkiadó Bp., 1976.

Déri Miklósné: Pályakezdő diplomások nemzetközi összehasonlító vizsgálata. Felsőokt. Szemle, 1980.6.sz.

Déri Miklósné - J. Szilágyi Klára, - Völgyesi Pál: Pályakezdő műszaki és agrárértelmiségiek szociológiai és pszichológiai vizsgálata 1. Ergonómia 1980.2.sz.

Déri Miklósné: Munkahelyválasztás után. Bp. 1985. O.I. Kézirat.

Déri Miklósné: Pályakezdő diplomások az NDK-ban, Csehszlovákiában és a Lengyel Népköztársaságban. Felsőoktatási Szemle, 1978 10.

Csirszka János: Munka- és pályaaalkalmasság pszichológiája. Tankönyvkiadó Bp. 1967.

Csirszka János: Pályaadaptáció. XV. Nemzetközi Alkalmazott Lélektani Kongresszuson elhangzottak. 1964. augusztus.

Csirszka János: Pályaszocializációs modell. Felsőoktatási Szemle 1966.

Csirszka János: Pálya, szakma, beosztás. Pszichológiai Tanulmányok IV. Akadémiai Kiadó 1962.

Csirszka János: Pályalélektan. Gondolat Kiadó, Bp. 1966.

Csirszka János: A személyiség munkatevékenységének pszichológiája. Akadémiai Kiadó, Bp. 1985.

Csiszár Imre: Az elmélet és gyakorlat egysége az egyetemi pedagógiai oktatásban. In: Személyiségformálás és hivatásra nevelés a pedagógusképzésben. II. Debrecen 1979.

Csizmadia Ervin: A tanár szerepe és a tanárképzés. Magyar Tudomány, 1985.6.

Csuka Annamária - J. Szilágyi Klára - Tóth Tibor - Újszászi Jánosné: Önismeret, pályaismeret, orientáció. Tankönyvkiadó Bp. 1987.

Csőregyh Éva: Nulladik és vagy tizenharmadik óra. Mozgó Világ, 1981.3-4.

Deák Zsuzsa: Hiány, túlmunka, munkakörülmények a pedagóguspályán. Kritika, 1984.4.

Deák Zsuzsa: A pedagógustervezéstől a társadalmi részvétel felé. MTA PKCS. Iskolakutatás 1978.Bp.

Deák Zsuzsa - Kozma Tamás - Forray R. Katalin: Az általános iskola a 80-as években. Társadalmi Szemle 1981.7.

Deme Tamás: A pedagógia nyomorúsága. Kultúra és Közösség, 1980.2.sz.

Deregán Gábor: Jobb feltételek a pályakezdőknek. Pedag.1.1985.

Dewey J.: A nevelés jellege és folyamata. Tankönyvkiadó Bp., 1976.

Déri Miklósné: Pályakezdő diplomások nemzetközi összehasonlító vizsgálata. Felsőokt. Szemle, 1980.6.sz.

Déri Miklósné - J. Szilágyi Klára, - Völgyesi Pál: Pályakezdő műszaki és agrárértelmiségiek szociológiai és pszichológiai vizsgálata 1. Ergonómia

Déri Miklósné: Munkahelyválasztás után. Bp. 1985. O.I. Kézirat.

Déri Miklósné: Pályakezdő diplomások az NDK-ban, Csehszlovákiában és a Lengyel Népköztársaságban. Felsőoktatási Szemle, 1978 10.

Pályakezdő diplomások négy szocialista országban. Szerk: Déri Miklósné, Bp. 1979.FPK.

Déri Miklósné: Képzési struktúra munkaköri struktúra. Felmérés néhány felsőoktatási intézményben diplomát szerzett pályakezdő körében. (Bp.) 1976, Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont.

Déri Miklósné: - J. Szilágyi Klára - Völgyesy Pál: Munkahelyválasztás előtt. FPK. 1980.

Déri Miklósné - J. Szilágyi Klára - Völgyesy Pál: Pályakezdő diplomások munkahelyi beválása Oktatókutató Intézet Bp. 1986. Nemzetközi Kutatás magyar zárótanulmánya

Deregán Gábor: Pályakezdő pedagógusok Pest megyében. Pedagógusok Lapja, 1976.18.sz.

G. Donáth Blanka: A tanár-diák kapcsolatáról. Bp. 1977.

G. Donáth Blanka: Személyiségformáló kiscsoportmunka az iskolában. Bp. 1980.

G. Donáth Blanka - Harsányi István: A pedagógus értékelő megnyilatkozásai a tanítási óra keretében. Pedagógiai Szemle 1965.11.

G. Donáth Blanka - Hegedűs Gyuláné: A tanulók aktivizálhatóságának kérdése egy neveléslélektani vizsgálat tükrében. Pszichológiai Tanulmányok 11. Akadémiai Kiadó,Bp.1960.

Dunainé Mészáros Éva: Hallgatóink könyvtárhasználati szokásai 49.p. In: Tanítójelöltek munka- és szabadidős tevékenysége két vizsgálat tükrében. EFTF. 1989. Szerk: Frick Mária.

E. Durkheim: Nevelés és szociológia. Tankönyvkiadó, Bp. 1980.

Duró Lajos: A pályaválasztási ismeretek a tudományegyetemi tanárképzésben. Pályaválasztási Tanácsadás, 1973.1.sz.

Duró Lajos: A személyiségmegismerés hivatástudat alakító hatásának vizsgálata. Magyar Pszichológiai Szemle, 1973.4.

Duró Lajos: Elsőéves tanárszakos egyetemi hallgatók hivatásra való beállítódása. In: Tanárképzés és hivatásra nevelés. II. Debrecen, 1979.

Duró Lajos: Hallgatóink hivatástudatra nevelése 216.p. In: Az egyetemi oktató-nevelő munka időszzerű kérdései karunkon. Szerk: Csukás István - Veczkó József. József Attila Tudományegyetem, Szeged, 1974.

Duró Lajos: A gyakorlati foglalkozások szerepe a tanárszakos egyetemi hallgatók pszichológiai oktatásában. Magyar Pszichológiai Szemle. 1963.3.sz.

Duró Lajos: Személyiség megfigyelési szempontok gyakorló éves tanárjelöltek iskolai munkájában. Magyar Pedagógiai Szemle, 1967.1.sz.

Duró Lajos: Tanárjelöltek középiskolai kollégiumi gyakorlaton. Felsőoktatási Szemle, 1963.7-8.sz.

Duró Lajos: Végző hallgatók személyiségének jellemzése, mint felsőoktatási pedagógiai probléma. Felsőoktatási Szemle, 1972.1.

Duró Lajos: A pszichológiai - pedagógiai kísérlet metodológiai jelentősége a személyiség erkölcsi vizsgálatában. Pszichológiai Tanulmányok XII. 1970.

Duró Lajos - Zakar András: A munkára való beállítódás. Pályaválasztás 1985.1.

Erdős Ákos: A megelőzés a családban kezdődik. Dunántúli Napló 1980.dec.7.

Értelmiség, diplomások, szellemi munkások, Szociológiai tanulmányok. (Szerk: Huszár Tibor) Bp. Kossuth Kiadó, 1978.

Falus Iván: A pedagógusok helyzete és szerepe a tanítás-tanulás folyamatában. In: Tanulmányok a neveléstudomány köréből. 1979.

Falus Iván: A tanári hatékonyságról és a tanárképzésről. Pedagógiai Szemle, 1972.12.

Falus Iván: A pedagógus tevékenység elemzésének és alakításának módszerei. In: Személyiségformálás és hivatásra nevelés a pedagógusképzésben. II. Debrecen 1979.

Falus Iván: Személyiségformálás, hivatásra nevelés a pedagógusképzésben. MM Debrecen, 1979.

Falus - Golnhofer - Kotschy - M. Nádas - Szakolszky: Pedagógia és pedagógusok. Egy empirikus vizsgálat eredményei. Akadémiai Kiadó, Bp. 1989.

Erdész Tiborné - Szabolcsi Szabolcs: Pályaválasztás, pályakezdés. Fővárosi Pályaválasztási Intézet és FPKK közös kiadása. Bp. 1970.

Falus Iván: A pedagógus tevékenységének sajátosságai. Pedagógiai Szemle 1979.12.

Faragó Magdolna: Beilleszkedés és szakmai szocializáció a felsőoktatásban. 20. o. Pedagógia Időszerű Kérdései. Tankönyvkiadó Bp. 1986.

Farkas József: Kényszerpályán? Cseteki Gábor, Vörös T. Károly beszélgetése. Kritika, 1976. 11.sz.

Fábián Zoltán: Válságos tanítókép - fejlődő tanítóképzés. Tanító 1990.1.

Fábián Zoltán: Fiatal pedagógusok problémái. Népszabadság 31.évf.1973.jan.17.6.p.

Fátrai Klára - Sassné Antal Gabriella: Tanítójelöltek szakmai gyakorlaton. Pedagógus képzés 1988.1.100.p.

Ferge Zsuzsa: A pedagógus önértékelése. Valóság 1971.4.

Ferge Zsuzsa: Az iskolai struktúra és az iskola által közvetített tudás struktúrája közötti kapcsolat. Valóság 1974.9.

Flamm Zsuzsa: Pályaválasztási gondok. Köznevelés 1980.29.

Fodor András: A legfontosabb hivatás. Köznevelés, 1985.május 31.

Földesi Béla: A tanítói pályázatok összehasonlító elemzése. Felsőoktatási Szemle 1986/12.

Paul Fraisse: A kísérleti pszichológia gyakorlati kézikönyve. Bp. 1983. Akadémiai Kiadó.

Frick Mária: A hallgatók olvasási szokásai. In: Tanítójelöltek munka- és szabadidős tevékenysége EFTF 1989. Baja, Szerk: Frick Mária.

Frick Mária: Egyetemi hallgatók olvasási kultúrája. OSZK Bp. 1983. 11-42.p.

Füle Sándor: A tanítók intenzív továbbképzésének fejlesztése. Felsőoktatási Szemle. 1987. 7-8.

Füle Sándor: Javaslatok a magyar pedagógusképzés továbbfejlesztésére. Felsőoktatási Szemle. 1972. 7.

Füzesgyarmati Edit: Az értelmiség feladatairól. Köznevelés 1988.dec.2.

Galicza János: A pedagógus funkciója a nevelési folyamatban. Kand. dissz. 1979.

Galicza János: Tekintély és alkotás a pedagógusmunkában. A pedagógia időszerű kérdései. Tankönyvkiadó, Bp. 1981.

Gazsó Ferenc - Pataki Ferenc - Sántha - Várhegyi: Pályák vonzásában. Ifjúsági Lapkiadó Vállalat 1970.

Gazsó Ferenc: Az ifjúság és társadalom kutatócsoport kutatási terve 1981-85-re. Társadalomtud. Közlem. 1982.1.

Gazsó Ferenc - Pataki Ferenc: Elvek és javaslatok a közoktatás fejlesztéséhez. Szociológia 1980.2.

Gazsó Ferenc: A pedagógusok és a munka. Egy szociológiai felvétel - néhány következtetés. Pedagógiai Szemle, 1967.3.

Gábor István: Fiatalság Köznevelés. 1977.32.sz.

Gábor László - Háber Judit: A tanító és tanárképző főiskolák végzős hallgatóinak munkahelyválasztása. Szociológia, 1982.2.

Gábor István: Tapasztalatok fiatal középiskolai tanárok felkészültségéről, munkájukról és kultúráltságukról. Pedagógiai Szemle 1967.2.sz.170-178.p.

Gábor Gyöngyi: Az első év után. Óvodai Nevelés, 1977.6.sz.

Gácsér József: Demokratizmus és általános iskola. Módszertani Közlemények Könyvtára. Szeged, 1985.12.p.

- Gál Györgyné: Ifjatal pedagógusok társadalmi helyállása. Felsőoktatási Szemle, 1976.
- Gerencsér Kinga: Az egyetemi hallgatók beilleszkedése. Felsőoktatási Szemle 1983.12.
- Geréb György: Előterben a gyakorlati pszichológiai feladatok. Köznevelés, 1981.33.sz.
- Gesztesi József: A tanítójelöltek közművelődési feladatokra történő felkészítésének néhány tapasztalata. Pedagógusképzés. 1975.3.
- Gledura Lajos: Tanítási attitűdvizsgálatok óvodapedagógus szakkollégistáknál. Felsőoktatási Szemle, 1988.10.
- M.L. Golemari: A szerepkonfliktus és a társadalmi elvárás motivációs jelentősége. Ford: Csepeli György. In: Pedagógiai szociálpszichológia. Szerk: Pataki Ferenc. Gondolat K. 1976.
- David A. Golsin (1970.) = Bevezetés a szocializáció kutatásába 33.p. In: Pedagógiai szociálpszichológia. Ford: Csepeli György. Szerk: Pataki Ferenc. Gondolat K. Bp. 1976.
- Thomas Gordon: TET A tanári hatékonyság fejlesztése. Gondolat K. Bp. 1989.
- Grassel M: A pedagógusszemélyiség kutatásának lélektani problematikája. Pedagogische Forschung No. 4-5. OPKM Dok. 1973.
- György Júlia: A nehezen nevelhető gyermek. Medicina Bp. 1965.
- Győri György: Ki a jó tanító? In: Köznevelés 1988.22.sz.
- Győri György - Kulcsár Ildikó: Pályázatok és pályakezdők. 1-2. Köznevelés, 1980.25-26.
- Halász Gábor: A pedagógus túlterheltsége. Ped.Okt.Kut.Int., 1984. Kézirat.
- Hankiss Ágnes - László János: Rokonszenvi struktúra és értékorientáció összefüggéseinek vizsgálata egyetemi csoportokban. In: Szociálpszichológiai kutatások Magyarországon. (Szerk: Hunyadi Gy. Pataki F. - Váriné Sz. Ibolya - Akadémiai K. 1976.
- Háber Judit: Pedagógusok és Iskola. Bp. 1986. Akadémiai K.
- Háber Judit: Pályát elhagyó pedagógusok. Szociológia, 1975.4.sz.
- Hársfalvi Rezső: Szükséges az irányítás demokratikus ellenőrzése Magyar Nemzet 1988.dec.51/
- Hegedűs T. András: A nevelővé válás. A pedagógia időszerű kérdései. Tankönyvkiadó Bp. 1988.99.
- Heller Ágnes: Társadalmi szerep és előítélet: Akadémia K. Bp. 1971.
- Horgas Béla : Foglalkozás és hivatás. tanárszakos hallgatók hivatástudatáról. Kortárs 1964.9.

Horváth András (1970.) Vizsgálatok volt hallgatóink társadalmi-politikai tevékenységével kapcsolatban. Tanulmányok 1970. Esztergomi Tanítóképző Intézet Évkönyv.

Horváth László Gábor (1979.) A személyiség és a szituáció szubjektív viszonya a munkapszichológiai kutatások problematikájában. Pszichológiai Tanulmányok XII. Pályaválasztás 1980.2.sz.

Horváth Margit: A hallgatók pályaindítékainak vizsgálata. In: Személyiségfejlesztés és hivatásra nevelés a pedagógusképzésben. II. Debrecen, 1979.260.p.

Horváth Mihály: A fiatal értelmiségről készült szociológiai felmérés tapasztalatai Sopronban. Soproni Szemle, 1980.2.sz.156-158.1.

Hunyadi Györgyné: Egységesítési törekvések a pedagógusképzésben. Pedagógusképzés 1989.1.sz.

Hunyadi Györgyné: Községek empirikus vizsgálata a neveléstudományi kutatásban. Pedagógiai Szemle 1979.

Huszár Tibor - Sükösd Mihály: Ifjúságszociológia. Mezőgazd. és Jogi Kiadó, Bp.

Inkei Péter: A kutatás új stratégiájának igénye a pedagógiában. Pedagógiai Szemle 1981.6.

Jáki László: Fiatal diplomások szakmai és társadalmi beilleszkedésének problémái. Bevezetés a felsőoktatásba. /Szerk: Palovecz János/Kiad. a Felsőoktatási Kutatóközpont, Magyar Ped. Társ./ Bp.1975.396.p.

Jurcsák Lászlóné: Több kreativitást a tanítóképzésben. Felsőoktatási Szemle, 1982./10.

Kardos Livia: Tanítványaink szeretete In: Köznevelés XIV.évf.42.sz.

Kalovitz János: A pedagógustársadalom rétegződése. Pedagógusok Lapja, 1976.1/2.sz.

Katona Józsefné: Pályakezdők az iskolában. Úttörővez. 1984.1.

Kádár Gyula: Egy komplex felvételi eljárás kísérleti tapasztalatai a Zsámbéki Tanítóképző Főiskolán. Felsőoktatási Szemle 1989./7-8.

Kálmán Ferenc: Pályakezdők. Köznevelés 1977. 4.

Kárpáti Sándor: Az igénykeltéstől a tudás megbecsüléséig. Munka 1981.5.3.

Kelemen Elemér: Az általános iskola helyzete, fejlesztésének feladatai. Pedagógiai Szemle 1987.11.

Kerékgyártó Imre: Nevelői magatartás. Módszertani Közlemények, 1975.1.sz.

Kékes Szabó Mihály: A pedagógiai gyakorlat jelentősége és funkciója az egyetemi karok 1. évf. hallgatói számára. In: Személyiségformálás és hivatásra nevelés a pedagógusképzésben II. Debrecen, 1979.

Kériné Sós Júlia: Tanárok élete és munkája. Akadémiai K. 1969.

Kincses László: Pályakezdő általános iskolai pedagógusok beilleszkedésének néhány tapasztalata Békés megyében. A gyorsuló időben. 1977.2.sz.5-27.1.

Kopácsy Béla: Pályakezdők Szolnok megyében. Köznevelés, 1980.32.sz.

Király Gyula: Életközeli pedagógusképzést. Köznev.1986.okt.17.6.o.

Kiss Ernő - Szép Zsófia: Adalékok a társadalmi képhez. A pedagógusok jövelem és lakáshelyzete. Pedagógiai Szemle 1988.10.

Kiss Gyula: Az iskolaigazgatók továbbképzésének gondjai és lehetőségei. Pedagógiai Szemle, 1977.9.sz.792-802.1.

Kiss Lajos: Milyen előmenetel vár fiatal diplomásainkra? Társadalmi Szemle, 1976.2.sz.61.1.

Kiss Lajos: Az iskolai gyakorlatok hatása a pedagógusjelöltek személyiségére. In: Személyiségformálás és hivatásra nevelés a pedagógusképzésben II. Debrecen 1979.

Kiss Tihamér: A pszichológiai tantárgyak oktatásának és gyakorlati alkalmazásának revíziója a tanárképzés hatékonysága növelésére. In: Személyiségformálás és hivatásra nevelés II. Debrecen, 19789

Klein Sándor Munkapszichológia. Gondolat K. 1980.

Kocsis József: Tűnődés az érzékenységről. Köznevelés, 1976.21.sz.

Koloh Elek: "Kuncog a krajcár"(?) Kecskeméti vélemények, vallomások és adatok a fiatal értelmiség helyzetéről. Forrás 15.1983.9.

Komlósi Ákos - Tóthné Dudás Margit - Vastagh Zoltán: Pedagógiai szituációk a tanárképzésben. Tankönyvkiadó Bp. 1983.

Komlósi Sándor: A pedagógus és a szülő együttműködése. Magyar pedagógia, 1986.3-4.sz.

Kopácsi Béla: Pályakezdők Szolnok megyében. Köznevelés,1980.32.

Kopiás Sándor: A pedagógusok és a közművelődés. Köznevelés, 1976.30.sz.8.1.

Kósáné Ormai Vera: Szocializációs zavarok és az iskola. Magyar Pedagógia 1985.1.

Kósáné Ormai Vera: Kik tanítsanak az alsó tagozatban? Köznevelés, 1986.június 27.

Kovács P. Imre: Kezdő diplomások pályázati rendszerének tapasztalatai. Beszélgetés Barna Gyulával. Köznevelés, 1977.20.

Kovács Lajos: A pedagógusképzés korszerűsítése és az iskola társadalmi pedagógiai megújítása. Pedagógiai Szemle, 1983.7-8.

Kozma Tamás: Tudásgyár? Az iskola mint társadalmi szervezet. Közgazdasági és Jogi K. Bp. 1985.

Kozma Tamás: Az oktatás fejlesztése: esélyek és korlátok. Kossuth K., 1983.

Köte Sándor: Megjegyzések a pedagógusképzés továbbfejlesztéséhez. Pedagógiai Szemle, 1983/10.

Kronstein Gábor: Mit ér az ember, ha pedagógus? Pedagógusok Lapja, 1980.17.

Kronstein Gábor: Alkalmas-e az alkalmatlan? Pedagógusok Lapja, 1980.18.

Kuzmina N.V.: A pedagógiai képességek kialakítása. Tankönyvkiadó Bp. 1963.

Keményné Gyimes Erzsébet: A hivatásra nevelés a tanárszakos egyetemi hallgatók általános pszichológiai képzésben. In: Személyiségformálás és hivatásra nevelés II. Debrecen, 1978.

I. Kon: (1969.) = I. Kon. Az én a társadalomban. Kossuth K. 1969.

Koncz János: A pedagógushivatás fejlődésének néhány eleme hazánkban az 1960-as évek elejétől napjainkig. Csongrád megyei Művelődésügyi Szemle, 12. Szeged. 1975.

Korein . Miklósvári - Radnai: Hivatásra nevelés, pályaválasztás. Kossuth K. Bp. 1964.

Kuczi Tibor: A pedagógusszerep néhány szociológiai jellemzője. Valóság 1984.6.

Kulcsár Zsuzsa: Személyiségpszichológia Egységes egyetemi jegyzet. Tankönyvkiadó Bp. 1976.

Ladányi Andor: A tanárképzés továbbképzés fejlesztése: problémák, feladatok. Felsőoktatási Szemle, 1980. 7-8.

Ladányi Andor: Gondolatok a pedagógusképzés továbbfejlesztéséről Pedagógiai Szemle 1983.3.sz. 1984.4.sz.

Ladányi Andor: Viták a tanárképzés körül. Kritika 1981.1.2.

Lakatos Gyula: Ifjúságszociológiai vizsgálatok módszertani tapasztalatai. Tájékoztató 1972.4.

Lengvári Józsefné: A Nyíregyházi Tanítóképző Intézetben végzett hallgatók helytállásáról. Nyíregyházi Tanárképző Főiskola Tudományos Közleményei 4. kötet. 1972.

Liskó Ilona: Pedagógusportrék. Oktatókutató Intézet, 1986.

Lukács Dénes: Pressing L. : Az énkép és önértékelés vizsgálata, Pszichodiagnosztikai Vademecum (Szerk: Szakács F.) Egységes egyetemi jegyzet. Tankönyvkiadó, Bp. 1988.

Lukács József: Tanítók óvodapedagógusok pályamegfelelése egy vizsgálat tükrében. Felsőoktatási Szemle, 1989.12.sz.

Lovrecz György: A képzettség és foglalkoztatottság kongruenciája a felsőfokú végzettségűeknél. Tájékoztató(Műv.Min.Marx-Len. okt. Főosztály) 1984.3.

Madarász László: Fiatal tanáraink. Észrevételek az utóbbi években végzett, Bács-Kiskun megyében működő tanároknál. Felsőoktatási Szemle 1962.9.

Madácsi Mária - Orosz Bábor: Egyéni pszichológiai és pedagógiai gyakorlatok anyaga. Nyíregyháza, 1985. Oktatási segédanyag.

Mahler Fred: Ifjúság, státus és szerep. Korunk 1973.6.

Margócsy József: A pedagógus és az élet: gondolatok a pedagógushivatásról. Margócsy József. Bp. Tankönyvkiadó, 1984. 134p. 20 cm. Korszerű nevelés

Mák Mihály: Fiatal tanárok tantestületi és társadalmi beilleszkedése. Felsőoktatási Szemle 1977.5.sz.

Mák Mihály: A fiatal általános iskolai tanárok társadalmi beilleszkedése. Felsőoktatási Szemle 1973.6.

Melega Tiborné: Hallgatói létszám a felsőoktatásban.Felsőoktatási Szemle 1988.

Mezei Gyula: Feljesztő felügyelet. Pedagógiai Szemle 1984.4.6.

Mezei Gyula: Kezdeményező, alkotó pedagógiai munkák. Ped.Lapja 1980.16.

Mihály Ottó: Az általános iskola nevelő funkciója és az általánosan nevelő-képző iskola. A távlati nevelési koncepció vázlata. MTA-OM Köznevelési Bizottság Bp. 1980.

Miksa Lajos: Egy falu és a tanítói. Köznevelés, 1980. 33. sz.

Művelődési kiválasztás a tanítóképzésben. Tanulmányok a felsőoktatásba bejutás témaköréből. Bp.1990. Szerk: Deli István.

Molnár Imre: Tudomány és gyakorlat a mai munkapszichológiában. Magyar Pszichológiai Szemle. 1977.6.

Molnár Imre: A munkalélektan mai feladatai. Magyar Pszichológiai Szemle, 1960.1.

Molnár Imre: Pedagógusközösség igazgatói szemmel. Tankönyvkiadó 1980.

Montágh Imre: A pedagógus személyiség. Köznevelés, 1981.nov.13.

Willbert E. Moore: A foglalkozási szocializáció. Ford: Csepeli György, 1976.In: Pedagógiai Szociálpszichológia Szerk: Pataki Ferenc

Munz Károly: Pedagógusok a tudományos ismeretterjesztésért. Módszertani Közlemények, 1975.4.sz.

Murányi - Kovács Endréné: A gyermekkori személyiségzavarok pszichológiája. Tankönyvkiadó, Bp. 1971.

Nagy József: A pedagógiai kutatás helyzete és perspektívái. Pedagógiai Szemle, 1981/4. 327-336.

Nagy József - Veczkó József: Volt hallgatóink helytállása., Felsőoktatási Szemle 1976.1.

Nagy László, T.: A pedagógusok oktatástechnikai felkészítése és továbbképzése. Audiovizuális technikai módszertani közlemények, 1975. 6. sz.

Nagy Sándor: Hivatásra nevelés és tanárképzés. OMPO 1980.25.o.

Nemes Nagy József - Bika Julianna: Települési - társadalmi környezet és fiatal vidéki értelmiség. Szociológia, 1981. 3-4.

Németh István: Felsőfokú diplomával az alsó tagozatban. Vasi Szemle, 1979.2.sz.

Ormai Vera: Magatartási zavarok súlyosságának megítélése pedagógusok és pszichológusok körében. Pszich.Tan.14. Akadémiai K. Bp. 1965.

Ormai Vera: Különböző nevelői magatartás hatása egy osztály tanulóinak a tantárgy iránti érdeklődésére és munkafegyelmére. Magyar Pedagógia, 1962/4.

Ormai Vera: Szociálisan inadaptált tanulók az általános iskolában. Pedagógiai Szemle 1969/2.

Orosz Sándor: A tanárjelöltek hivatástudatra nevelése. Felsőoktatási Szemle, 1968.7-8.

Óvári Ágnes: A tanárképzés óratervi problémái. Magyar Pedagógia 1980/1.

Óvári Ágnes: Az iskolaigazgató és a pályakezdő tanár. Oktatáskutató Intézet, 1985.

Óvári Ágnes: A pályakezdő és az igazgató. Köznevelés, 1986.2.sz.

Óvári Ágnes: Hogyan lehet a pedagógus pályán érvényesülni? Köznevelés, 1977/42.

Óvári Ágnes: Első ütközetek pályakezdő tanárok konfliktusgyűjteménye OKI BP. 1987.

Papp János: Vizsgálatok a tanári pályaalakultasság előrejelzésére, Debrecen 1978. Nevelésművelődés Acta Pedagogica Debrecina.

Papp Zoltánné: Hogyan gazdálkodjunk a pedagógus munkaerővel? Köznevelés, 1978.42.sz.

Pataki Ferenc: Csoportlélektan. Gondolat K. Bp.1969.

Pataki Ferenc: A pedagógusmunka etikája. Köznevelés 1966. 15-16.sz.

Pályakezdő pedagógusok támogatása Borsod megyében. Népszabadság 1984/172.42.

Pedagógiai szociálpszichológia. Szerk: Pataki Ferenc Gondolat K. Bp. 1976.

Pedagógusképzés, továbbképzés, "pedagóguskutatás" Nyugat-Európában. Szerk: Vajó Péter Pedagógiai Könyvek, Háttér K. Bp. 1988.

Perczel Tamás: Életstratégia, foglalkozási szerep és értékorientáció. Pszichológia a gyakorlatban. Akadémiai K. Bp 1990.

Pethő László: A tanítóképzés főiskolásításának oktatáspolitikai kérdései. Pedagógusképzés, 1989. 1.

Pethő Róbert: Fiatalok és munkahelyi konfliktusok. Ifjúsági Szemle 1984/4.

Péczel László: A pálya megtartó szépségéről. Beszélgetés. Riporter: Hamar Imre. Pedagógusok Lapja 36.1980.

Petrikás Árpád: Szükségletek és lehetőségek az ifjúságkutatásban. Felsőoktatási Szemle, 1971. 10.

Petrikás Árpád: Elmélet és gyakorlat a pedagógusképzésben. Felsőoktatási Szemle, 1987. 11.sz.

Petrikás - Vecsey B: Tanárképzés, hivatásra nevelés és az iskolai munka korszerűsítése. Magyar Pedagógia, 1978/3-4.

Petrikás-Boros-Vecsey (1979.): Tanárképzés - hivatásra nevelés - Pályakezdés. Debrecen 1979. Acta Pedagogica Debrecina 77. sz.

Pukánszky Béla: A személyiség a nevelői oktatás célja. In: Magyar Pedagógia, 1989.2.sz.

Pusztay János: Az egyetemi tanárszakos képzés gondjairól. Felsőoktatási Szemle 1988.9.

Pusztay János: Nem könyörögni, de tenni kell. Néhány gondolat a tanárképzésről. Kritika 1988/11.

Radnai Béla: Hatáselemzés. Felsőoktatási Szemle 1965/10.

Rácz Fodor Sándor: A hallgatók művelődési szokásai. In: Tanítójelöltek munka- és szabadidős tevékenysége két vizsgálat tükrében. EJTF. Baja 1989.30.p.

Riedel R.: A magyar pedagógusok társadalmi helyzetéről és feladatáról. Pedagógiai Szemle, 1983. 12.

Rókusfalvi Lászlóné: A pályakezdő pedagógusok segítése Bp. Nevelés 20.1984/4.

Rókusfalvi Pál: Munkapszichológia Bp.1985.

Rókusfalvy Pál: Bevezetés a munkapszichológiába, Tankönyvkiadó Bp. 1988.

Rókusfalvy Pál: A szakmai alkalmasság és beválás megállapításának vizsgálati metodikája. Magyar Pszichológiai Szemle, 1963.1.

Rókusfalvy Pál szerk: A felsőoktatási felvétel, alkalmasság és beválás problémái a testnevelő tanárképzésben Bp. 1988. OKI.

Rókusfalvy Pál: Kérdőívek alkalmazása a munkamagatartás és személyiségvonások értékelésére. Pszichológiai Tanulmányok XI.357-376.

Rókusfalvy Pál: Pályaválasztás, pályaválasztási érettség. Tankönyvkiadó, Bp. 1969.

Rókusfalvy Pál: A testnevelő tanárjelöltek felvételi rendszerének alapkérdései. Felsőoktatási Szemle 1987/10. 618-625.

Rókusfalvy Pál: A pedagógushivatás kutatásának kérdései. Pedagógiai szemle, 1979.1.sz.3-11-1.

Rókusfalvi Pál: Pályaválasztó fiatalok érzelmi életének visszatükröződése a pszichológiai vizsgálatok adataiban. Pszich.Tan.V. Akadémiai K.Bp.1963.

dr. Rókusfalvy Pál - dr. Stuller Gyula - Kelemenné Tóth Éva: Pedagógus-személyiség és tanárképzés. Tankönyvkiadó Bp.1981.

D.G. Ryans: Tanári magatartásformák és tulajdonságok vizsgálati Neveléslélektana II. Szöveggyűjtemény.

Rozsnyai Istvánné: A pedagógus közösség fogalmának értelmezéséhez. Pedagógiai Szemle, 1987/I.

Sajó László - Csalog Judit: Mennyit is ér az ember, ha pedagógus? Ellenszemelvények egy "túlhajsolt" vitához. Napjaink, 1976.12.

Salamon Zoltán: A pedagógusok életmódja. Egy vizsgálat tényei és tanulságai. Köznevelés, 1978.34.sz.

Sándorné Kriszt Éva - dr. Melega Tiborné: Hallgatói létszám a felsőoktatásban. Felsőoktatási Szemle, 1988.

Sass Attila: Egyetemi hallgatók a pedagógus pálya választásának indítékairól. Magyar Pedagógia 1987/2.

S. Faragó Magdolna: Beilleszkedés és szakmai szocializáció a felsőoktatásban. Ped. id. kérd. Tankönyvkiadó, 1986.

Sekord P.E. - Backman C.W.: Szociálpszichológia. Kossuth K. 1972.

Sipos Istvánné: A fiatal középiskolai tanárok szakmai beilleszkedése. Felsőoktatási Szemle 1972.a.7-8.

Sipos Istvánné: Fiatal középiskolai tanárok beilleszkedése. Információk a felsőoktatás köréből. Bp. 1972.

Sipos Istvánné: A felsőoktatási képzés szerepe az értelmiségivé válás folyamatában.01.Bp.1985.

Suppné Tarnai Gyöngyi: Tanítójelöltek hivatástudata alakulásának néhány összetevője. Pedagógusképzés 1988/2. 130-154.

Supp Györgyné: Tanítójelöltek felkészítése az önművelésre és az önművelésre nevelés feladatára. In: Tantárgypedagógiai Kutatások Baja, 1984.14.14.451 l.

Szabadi Tamás: A hallgatók tevékenységszerkezetéről. In: Tanítójelöltek munka- és tevékenysége két vizsgálat tükrében Baja, 1989. Szerk.Frick Mária.

Szabó Éva: Fiatalok a tantestületben. Köznevelés, 1976.32.

Szabó Sándor: A Pest megyében működő fiatal pedagógusok munkájáról. Felsőoktatási Szemle 1962/11.

Szakmai-pedagógiai konfliktusgyűjtemény és elemzés. Baranya megyei Pedagógiai Intézet Pécs, 1989.

Szathmári László: Tanárjelöltek vallomásai hivatásról, indítekről, tervekről. Magyar Pedagógia, 1962.2.

Szedlák Éva Ki veszi át a stafétabotot? Köznevelés 1989.dec.8.5.p.

Szekszárdi Ferencné: Konfliktusok az osztályban. Tankönyvkiadó Bp. 1987.s6.o.

Szeléndi Gábor: A tanítóképzés fejlesztéséről. Tanító 1996.4.6-7.p. (Válaszcikk Fábíán Zoltánnak).

Szesztay András: Egyetem után. Akadémia K. Bp. 1970.

Szilágyi Klára: Pályaszocializációs modell. Felsőoktatási Szemle 1971/1.3.5.p.

Szilágyi Klára: A pályaszocializáció folyamata és ellentmondásai. Felsőoktatási Szemle 1987/1.

J. Szilágyi Klára - Völgyesy Pál: A pályafejlődés vizsgálatának módszertani lehetőségei. Bp.1985.

Szilvay Gyula: Volt hallgatóink szociológiai helyzetének vizsgálata. Tanulmányok Esztergomi Tanítóképző Intézet., 1970.

Szociálpszichológiai Kutatások Magyarországon. Szerk: Hunyadi György, 1978.

Szövényi Zsolt: Korunk igénye a pedagógus képzéssel szemben. Pedagógusképzés 1989.1.

Szövényi Zsolt: Pedagógusképzés fejlesztése "pedagóguskutatás" nélkül? Felsőoktatási Szemle 1987/5.

Szövényi Zsolt: Merre tart a tanítóképzés? Köznevelés 1986.44.

Szunyogh Szabolcs: A pedagógusok gondjai. Népszava, 1980.nov.22.

Tánczos Gábor - Várhegyi György: Fiatal fővárosi tanítók. Útjuk a pályakezdésig. Objektív adatok és szubjektív értékeléseik tükrében. Pedagógiai Szemle,

Terényi Zoltán: A pedagógus-továbbképzési rendszer néhány információs kérdése. Pedagógiai Szemle, 1978. 3.sz.223-233.1.

Toma András: Segítsük a kezdőket. Köznevelés, 1976.14.

Tóth Dezső: Megbecsülés, közérzet. Köznevelés, 1976.5.sz.

Tóth László: Tevékeny munkaközösségek, kutatópedagógusok megyénkből. Pedagógiai Műhely (Nyíregyháza 1975.(2.) 20-28.1.

Tökécski László: A tanítóképzés "trösztösítése" ellen. Kritika 1981/2. 8-9.l.

Trencsényi László: Pedagógusszerepek az általános iskolában. Akadémiai K. Bp. 1988.

Tuza Tibor: Pedagógusok - falun. Vallomás a hivatásról. Társadalmi Szemle, 1978.3.sz.86-93.1.

Tuza Tibor: Rugalmas tanterv és óraterv. Pedagógiai Szemle 1990.5.472.p.

Udvarhelyi Gyuláné: Főiskolánkon végzett hallgatók beilleszkedése. Felsőoktatási Szemle 1984/3. 169.old.

Udvarhelyi Gyuláné: Pályakezdőink véleménye a felkészítésről. Felsőoktatási szemle 1984.7-8.sz.

Udvarhelyi Gyuláné: Pályakezdő tanítóink beilleszkedése (Néhány kritikus pont feltárása). In:Tantárgypedagógiai Kutatások MM Baja, 1990.

Udvarhelyi Gyuláné: A tanítói pályakezdés mesterségbeli problémái. In: Eötvös József Tanítóképző Főiskola Tudományos Közlemények Baja, 1991.

Ungárné Komoly Judit: A tanító személyiségének pedagógiai-pszichológiai vizsgálata. Akadémia K. Bp. 1978.

Ungárné Komoly Judit: Néhány gondolat a tanítójelöltek konfliktusos nevelési szituációk megoldása közben megnyilvánult személyiségjegyeiről. Pszichológiai Szemle, 1968.3-4.

Ungárné Komoly Judit: Tanítói alkalmassági vizsgálatok: Összefoglalás és szempontok a kutatás műhelyvitájához. Felsőoktatási Szemle, 1987/10.

Ungárné Komoly Judit: Budapesti tanítók nevelési stílusának vizsgálata interakciós analízissel és konfliktusos nevelési helyzetek elképzelt megoldásával (összehasonlító vizsgálat.) In: Személyiségformálás és hivatásra nevelés a pedagógusképzésben Debrecen, 1979.

Vajó Péter: Az ifjúságkutatás néhány alapkérdése. In: Ifjúság és pszichológia. Pszichológiai Tanulmányok XIV. Bp. 1975. Akadémiai K.

Vajó Péter: Pedagógusképzés, továbbképzés, "Pedagóguskutatás" Nyugat-Európában. Pedagógiai Könyvek Háttér Kiadó Bp. 1988.

Varga Gyula: Ahogy a valóságban látjuk, Felsőfokon képzett tanítókról. Pedagógiai Szemle, 1967.

Varga Károly: Kudarckerülőkből sikerkeresők. Valóság, 1980.nov.

Varga Károly: Az emberi és szervezeti erőforrás fejlesztése. Akadémiai K. Bp. 1986.

Vastagh Zoltán: Pályakezdő pedagógusok konfliktusai. Pedagógiai Közlemények Bp. 1987.

Vastagh Zoltán: Pályakezdő tanárok helytállása. Baranyai Művelődés, 1979.3.

Vágvölgyi András: Fiatal diplomások és a pályával való azonosulás. Valóság, 1970.9.sz.23-33.

Váriné Szilágyi Ibolya (1966.): A szocializáció, szociálpszichológiai kutatásának néhány elvi és módszertani problémája. In: Pedagógiai szociálpszichológia. Szerk: Pataki Ferenc.

Váriné Szilágyi Ibolya: Fiatal értelmiségiek a pályán. Tudósítás egy longitudinális szociálpszichológiai értelmiségi rétegvizsgálat tapasztalatairól. Bp.1981.Akadémiai K.

Váriné Szilágyi Ibolya: Szociálpszichológiai kutatások Magyarországon. 1976. Akadémiai K. Bp.

Várkonyi Endre: A tanítóképzés jövője. Felsőoktatási Szemle, 1982/2.65.

Vecsey Beatrix: A pályakezdő pedagógusok hivatástudatát alakító tényezők vizsgálata. Nevelés, művelődés. Acta Ped. Debr. 83. sz. 1981.

Vető Balázs: A tanári pálya presztízisének megítélése a tanárszakos főiskolai hallgatók körében. Pedagógiai Szemle 1989.4.

Vincze András: A Zsámbékon diplomázott pályakezdő tanítók élet- és munkakörülményei. Tanulmányok 17. Esztergom, 1982.

Vitár Zoltán: A munkaértékelés néhány szociálpszichológiai vonatkozása 171. p. In: szociálpszichológiai kutatások Magyarországon. Szerk: Hunyadi György. Akadémiai K. Bp. 1976.

Völgyesi Pál szerk.1973. Képességvizsgálatok a felsőoktatási felvételi eljárásban FPK. Bp.

Völgyesi Pál: Végzős hallgatók pályaválasztása és beill. vizsg. Pályavál.13.évf.1980/3.

Völgyesi Pál: A pályaaorientációs és pályaválasztási tanácsadás helyzete és feladatai. Tanulmányok a felsőoktatás köréből 1978/1.

Vörös János: Igazgató és tantestület Köznevelés, 1977.szept.30.

Wagnerné Szirmai Éva: Kezdőnek lenni. Köznevelés, 1979.33.sz.8. Hozzászólás: Novák Gábor: Előítéletek nélkül c. cikkéhez.u.o.30.sz.

Zibolen Endre: Korszerű Iskola és pedagógushivatás. Pedagógiai Szemle, 1978.2.

Zsolnai József: A jó tanító és a pedagógiai kutatás. Köznevelés 1976.39.sz.9.p. Hozzászólás Csulák Mihály: A megnyilatkozások kódolása c. cikkéhez.U.o.35.sz.2.p.

FÜGGELÉK

I. sz. függelék

1. Alap-kérdőív a pályakezdők beilleszkedéséről
2. Kiegészítő kérdéssor
 - a.) Az iskolavezetők, szakfelügyelők, mentorok véleményéről
 - b.) Pályakezdők a pedagógiai napon kitöltött kérdőíve

II. sz. függelék

1. Pályakezdőkről készült egyéni jellemzések
2. Pályakezdőkről készült jegyzőkönyvek

III. sz. függelék

1. Életrajzi részletek
2. Nevelési előzmények, pályaindítatás
néhány kiemelt adat a kérdőíves vizsgálatból, amely feldolgozásra vár.)

IV. sz. függelék

Első éves tanítóképzős hallgatók pályával kapcsolatos félelmei

V. sz. függelék

Kezdő tanítók pozitív és negatív pedagógus élményei

VI. sz. függelék

Magánlevelekből kiemelt részletek

K É R D Ő I V

neve: _____

1./ Iskolájának pontos címe:

2./ Végzett szakkollégiuma:

3./ Hogyan történt az elhelyezkedése? (a megfelelőt kérjük aláhúzni!)

a./ Pályázat útján - előzetes megbeszélés alapján

- előzetes megbeszélés nélkül

b./ Társadalmi ösztöndíjjal

- az iskola kikérte

- elhelyezték

c./ Ha nem a felsoroltak szerint, akkor hogyan?

4./ Jelenleg a pedagógus pályán dolgozik-e? (a megfelelőt kérjük aláhúzni!)

igen - tanítói

- napközis nevelői

- egyéb

nem - munkahelye:

- munkaköre:

- előzőleg dolgozott-e pedagógusként?

igen

nem

- milyen beosztásban

5./ Változtatott-e munkahelyet a végzés óta?

igen - egyszer nem

- többször

Megjegyzései:

6./ Ha igen, milyen körülmények készítették erre?

- több fizetés
- jobb lakáskörülmények
- napközis otthonos állás helyett tanítói állás
- jobb tantestületi légkör
- továbbtanulási lehetőség
- családi okok
- egyéb, éspedig:

7./ Tervezi-e a pálya elhagyását?

igen

nem

Miért?

8./ Hogyan fogadták a tantestületben?

(A jellemzőket kérjük, kösse össze!)

Az idősebb kollégák

A fiatalabbak

segítő szándékkal

barátsággal

közömbösen

jóindulatú lenézéssel

gyanakvással

Ezzel kapcsolatos megjegyzései:

9./ Milyennek itéli meg tantestületét, mint közösséget?

10./ Kezdetben kért-e kollégáitól, vezetőitől szakmai segítséget?

(Kérjük a megfelelőt húzza alá!)

- kért és kapott
- kért, de nem kapott
- nemkért, de kapott
- nemkért, és nem is kapott
- volt akitől kapott, másoktól nem

Megjegyzés:

11./ Kitől kapta a legtöbb szakmai segítséget? (Kérjük rangsorolni!)

- az igazgatótól
- a szakfelügyelőtől
- a kollégáktól
- egyéb, éspedig

12./ Segítik-e még most is a munkáját?

igen nem

13./ Mióta tanít, hányszor látogatta meg?

- az igazgatója
- az igazgatóhelyettese
- a szakfelügyelője
- a kollégák
- egyéb, éspedig

Megjegyzései:

14./ A kapott tanácsok megegyeztek-e a főiskolán szerzett ismeretekkel?

igen nem részben

Kérjük indokoljon!

15./ Tanítja-e szakkollégiumi tárgyát?

igen nem az is

16./ Milyen tárgyakat tanít? (Kérjük a megfelelőket aláhúzni!)

- az alsó tagozaton minden tárgyat
- tárgyakat
- a felső tagozatban
-
- csoportot vezetek a napköziben
- osztályfőnök vagyok a/z/ osztályban
- egyéb, éspedig

Megjegyzései:

17./ Milyen problémái voltak a kezdeti időben?

Az oktatásban

a./ didaktikai

b./ tantárgypedagógiai

A nevelésben

Egyéb, éspedig:

18./ Megoldásukban mennyire tudta hasznosítani a főiskolán szerzett ismereteit, tapasztalatait? (A megfelelőt kérjük aláhúzni!)

- mindent sikerült megoldani

- részben sikerült megoldani

- nem segített a problémák megoldásában

Megjegyzésem:

19./ A főiskolán tanult tantárgyak közül melyiket tudta hasznosítani a fenti problémák megoldásában?

20./ Véleménye szerint a főiskolai oktatásban mely tantárgyra kell nagyobb figyelmet fordítani? (A megfelelőt kérjük aláhúzni!)

Filozófia, politikai gazdaságtan, tudományos szocializmus, a munkásmozgalom története, a szociológia alapjai, etika, közoktatás- és közneveléspolitikai, oktatástechnika, logika, általános-fejlődés-, és nevelésszociológia, didaktika, nevelésmélethez, neveléstörténet, csoportos pedagógiai gyakorlat, napközi otthoni nevelés, korrekciós nevelés, magyar nyelv, beszédnevelés, magyar irodalom, gyermek- és ifjúság irodalom, műelemzés, természetismerete, egészségnevelés, ének, rajz, technika, állampolgári- és jogi ismeretek, orosz nyelv, tantárgypedagógiák, anyanyelv, matematika, környezetismeret, gyakorlati képzés, egyéni ped.gyak.(hospitálás), csoportos hospitálás, csoportos tan.gyak(III-V. félév), egyéni isk. gyak.(2 hetes), egyéni isk.gyak.

21./ Véleménye szerint melyik tantárgynak kellene magasabb óraszám?

Indokai:

- 22./ Melyik tantárgynak adna alacsonyabb óraszámot?
Miért?
- 23./ A tantárgyakon kívül mire készítené fel jobban a leendő pedagógusokat?
- 24./ Jelenleg milyen továbbképzési formában vesz részt?
- szakmai téren:
- egyéb területen:
- 25./ Milyen továbbképzési formát választana szívesen?
- 26./ Milyen szakmai és egyéb folyóiratokat olvas rendszeresen?
- 27./ Most is felhasználható főiskolai jegyzete, egyéb irodalom?
Megjegyzései
- 28./ Vannak-e tervei a további szakosodásra?
igen nem
Milyen szakra:
Megjegyzései:
- 29./ Milyen elismeréseket kapott eddig?
- iskolai, szakmai:
- társadalmi:
- egyéb:
- 30./ Kérjük írjon véleményt a szülőkkel való kapcsolatáról!
- 31./ Ha ismét pályát választana, a pedagógus pálya mellett döntene-e?
Kérjük indokoljon!
igen nem
- 32./ Tapasztalatai alapján milyen személyiségjegyekkel kell rendelkeznie a jó pedagógusnak? (Kérjük sorolja fel!)

33./ Milyen perspektívát lát a pedagógus pályában?

34./ Ha saját oktató-nevelő munkáját értékelné, milyen minősítést adna magának? (Kérjük a megfelelőt aláhúzni!)

<u>Az oktató munkájára:</u>	<u>A nevelő munkájára!</u>
kiváló	kiváló
jó	jó
közepes	közepes
változó	változó
gyenge	gyenge

35./ Heti munkaideje:

Óraszám:	óra
Felkészülési ideje:	óra
Egyéb iskolai teendők:	óra
Iskolai társadalmi munkája:	óra
Iskolán kívüli munkája:	óra
összesen:	óra

Megjegyzése:

36./ Átlagos havi jövedelme (nettó): Ft

Alapbére: Ft

ebből:

pótlékok: Ft

túlóra: Ft

mellékjövedelme: Ft

egyéb, éspedig: Ft

Megjegyzés:

37./ Milyen lakásban lakik?

Saját lakásban Szülő, v. tanácsi lakásban

Albérletben Pedagógus szállóban

A szülőknél Egyéb, éspedig:

38./ Baráti köre kollégákból tevődik össze nem kollégákból

Megjegyzés:

39./ Mivel egészítené ki a 3 éves képzést?

40./ Véleménye, javaslatai, észrevételei, kérdései:

Kedves Szaktanácsadó, Igazgató ill. Mentor
Kollega/nő/!

/Kérjük, hogy véleményét a legjobban kifejező szám bekarikázásával fejezze ki! Ha most nincs ideje, szíveskedjék a kérdőívet a tanév végéig visszaküldeni./

A vizsgált pályakezdő kollega neve:.....

1./ A kollega szakmai felkészültsége:
/a többi fiatal kollegához viszonyítva/

1.	2.	3.	4.	5.
sokkal gyengébb	gyengébb	megfelel az átlagos- nak	jobb	sokkal jobb

2. Az iskola követelményeinek szakmailag

1.	2.	3.	4.	5.
nem felel meg	gyenge	megfelel	jól megfelel	kiválóan megfelel

3. A kollega elméleti pedagógiai-pszichológiai felkészültsége
a többi fiatal kollegához képest

1.	2.	3.	4.	5.
sokkal gyengébb	gyengébb	megfelelő	jóbb	sokkal jobb

4. Általános önművelése

1.	2.	3.	4.	5.
nem igényes	hagyja magát rá- beszélni	esetenként	szorgalmas eredményes	állandó lelkes önművelés /környezetét motiválja/

5./ Viszonya a tanulási problémákkal küzdő gyermekekhez

1.	2.	3.	4.	5.
nem vesz róluk tudomást	kényszernek tekinti a a velük va- ló foglal- kozást	kötelesség- ból foglal- kozik velük	rend- szeresen törődik velük	lelkesen küzd értük

a kivételes tehetségekkel

1.	2.	3.	4.	5.
----	----	----	----	----

viszonya a nevelési problémát okozókhoz

1.	2.	3.	4.	5.
----	----	----	----	----

6. A gyermekekhez való viszonya általában

1.	2.	3.	4.	5.
nem szereti őket	mindig panaszkodik rájuk	közömbös a gy. mun- kája iránt	jól érzi magát köztük	életелеme a gyermek- közösség

7. A pedagógus rátermettsége általában

1.	2.	3.	4.	5.
nem peda- gógusnak való	gyenge	átlagos	jó	született pedagógus

8. Külső megjelenése/ az általános megítélés szempontjából/

1.	2.	3.	4.	5.
alkalmatlan	problematikus	átlagos	jó	nagyon jó

9. Oktatói adottságai

1.	2.	3.	4.	5.
nagyon gyen- gék	gyengék	átlagosak	talpraeset- ten oktat	nagyon jó született oktató

10. Hivatástudatának általános megítélése

1.	2.	3.	4.	5.
amint teheti	próbálja	elfogadha-	szereti hi-	minden ész-
elhagyja a	elfogadni	ható munka-	vatását	szerű áldo-
pályát		körnek		zatra kész
		tekinti		

11. A tanórán kívüli nevelő munkában

1.	2.	3.	4.	5.
gyenge	elfogadható	átlagos	jó	kiemelkedő

12. Oktató munkájának hatékonysága

1.	2.	3.	4.	5.
----	----	----	----	----

13. Nevelő munkájának hatékonysága

1.	2.	3.	4.	5.
----	----	----	----	----

14. A vizsgált kollega erkölcsi magatartása

- az emberekhez való viszonyában

1.	2.	3.	4.	5.
kifogásol-	tűrhető	megfelelő	méltányolható	példa-
ható				mutató

- A munkához való viszonyában

1.	2.	3.	4.	5.
lélektelen	elfogadható	megfelelő	törekvő	áldozatkész

- megbízhatósága, pontossága

1.	2.	3.	4.	5.
felületlen	ingadozó	megfelelő	dicsérendő	példamutató

- mások cselekedeteinek megítélésében

1.	2.	3.	4.	5.
közömbös, el-	elvisel-	megfelelő	embersé-	példa-
hamarkodott	hető		ges, elv-	mutató
			szerű	

-önmaga megítélésében

1.	2.	3.	4.	5.
tul- ill.	bizonytalan	esetenként	általában	reális
alulérté-	kiforratlan	inadekvát	reális	önkritikus
kelő				

15. Közéleti aktivitása

- rátermettsége, alkalmassága

1.	2.	3.	4.	5.
gyenge	elegendő	átlagos	jó	kiemelkedő

- társadalmi megbízatásai /foka, mennyisége/

1.	2.	3.	4.	5.
nincsenek	az átlagnál	átlagos	az átlagnál	az átlagnál
	kevesebb		több, maga-	felelősség-
			sabb szintű	teljesebb

- amikor ő fordul másokhoz

1.	2.	3.	4.	5.
összeférhe-	negativ	aktivitá-	az átlagnál	igen jónéven
tetlen	feszült-	sát elfo-	jobban	veszik akti-
	séget kelt	gadják	elfogadják	vitását

- viszonya mindennemű tanácshoz

1.	2.	3.	4.	5.
vissza-	sértődékeny	tudomásul	megfogadja	igényli is
utasítja				

16. Részvétel kollektív feladatokban

1.	2.	3.	4.	5.
kihuzza	"tessék-	biztatásra	készséggel lelkesedéssel	
magát	lássék"			

Köszönjük!

Kedves Kollega/-nő/!

Sziveskedjen kérdőívünket kitölteni , vagy kitöltve a tanév végéig visszaküldeni!

Köszönjük!

- 1./ Milyen kellemes élményekre, rendezvényekre emlékszik vissza szívesen a főiskolás évekből?
Soroljon fel, ill. írjon le néhányat!

2./ Kellemetlen élmények a főiskolán:

3./ Kellemes élmények a mostani általános iskolájából:

4./ Kellemetlen élmények az általános iskolájából:

5./ Viszonya a közösségekhez:

- szereti a pedagógusközösségét, jól beilleszkedett
- magányos
- van kialakult baráti köre
 - a tantestületen belül
 - a tantestületen kívül
- van olyan kollega, kolleganő, akivel mindent meg tud beszélni
- egyéb éspedig:

6./Ha valamilyen pedagógiai kérdésben döntenie kell az osztályban

- elsősorban önmagára van utalva
- Kollegáinak véleményét kéri

- egy bizonyos kollega/nő/ véleményét kéri
- egyéb, éspedig:

3./ Amikor kikerült a tantestületbe

- könnyű volt beilleszkedni
- nehéz volt beilleszkedni
- még most sem sikerült beilleszkedni

Mi lehet az oka?

- Sokat igyekszik átmenteni régi szokásaiból, életviteléből
- Jórészt hasonló volt a szokása, életvitel, mint a testületnek
- Teljesen sikerült azonosulnia közösségével, noha sokszor más véleményen volt
- Még most is gyakran vannak konfliktusai

9./ Milyen segítséget várna még most is?

a/ A főiskolától:

b/ Pedagógusközösségtől:

c/ Vezetőitől:

10./ Ön kinek miben segít a munkatársai közül?

11./ Beilleszkedése az iskolai életbe, munkába

- Kezdetben nem találta a helyét
- Mindjárt otthonosan érezte magát
- Sokáig és nehezen szokta meg
- Nem tudta megszokni

12./ A gyerekekkel

- jó viszonyom alakult ki
- nehezen tudtam kapcsolatot teremteni
- még most is nehezen tudok szót érteni velük

13./ A szülőkkel való kapcsolatom

- jó
- nem jó
- van akivel igen, van akivel nem

14./ Helye a közösségben

- kezdeményező, közösségi embernek tartja magát
- ha valamilyen feladatra megkérik, szívesen elvállalja
- nem szeti a közösséget, a saját útját járja
- más a véleménye, mint a közösségének
- egyéb, éspedig:

Köszönjük!

II. 1. sz. függelék

Egyéni értékelések

A.É.

Pedagógiai munkája: megfelel az előírt követelményeknek. Órái logikusan felépítettek, az adott tantárgy módszertanának megfelelőek. Szemléltetései jól szolgálják a tanulói megértést. Kérdései gondolkodtatóak, világosak. Magyarázatát minden kis tanuló megérti, mert szókészlete igazodik a tanulók szókincséhez.

Tisztában van a követelményekkel, s ezek ismeretében reálisan értékeli a tanulók teljesítményét. Minden tantárgy tanításánál alapos felkészülést, tudást tapasztaltam.

Óravezetése határozott, tud munkájához fegyelmet biztosítani. Általában frontálisan dolgoztatja a tanulókat. Javaslom, hogy későbbi munkájában próbálkozzon a differenciálással, különösen az olyan sokszínű osztályban mint az övé.

A hallgató magatartása:

A nevelőkkel szemben kedves, tisztelettudó. Meghallgattja és elfogadja a tanácsokat. A gyerekekkel nyugodtan, szeretettel foglalkozik. Az iskolai munkába készségesen bekapcsolódott. Rátermett erre a pályára, hivatásának érzi a tanítást.

B.Á.

Tartalmas, jól felépített órái vannak. Figyelembe veszi a tanulók terhelhetőségét. Tartalékeladatokkal látja el /foglalta le/ az ügyesen dolgozó gyerekeket. Pedagógiailag értékes, módszertanilag jó órákat tart.

A készségtárgyakat is szakszerűen tanítja, az órákon megengedhető kötetlen légkörben.

Kedves, nyugodt egyéniség. Könnyen teremt kapcsolatot szülőkkel és gyerekekkel.

M.H.

Jól alkalmazkodó és érdeklődő személyiségevel mindjárt kollégaként illeszkedett be a tantestületbe.

A tanulókkal való viszonya pozitív.

Névelői stílusa együttműködő. Jó lenne, ha ez munkája során egy kicsit több "erőszakossággal" párosulna /céltudatos korlátozással/. Mivel az iskolában értékközvetítő és képességfejlesztő program szerint tanítunk, sokat hospitált. A hospitáláson szerzett tapasztalatokat jól alkalmazza. Igen következetes, becsületes munkát végez. A felkészülése során várható és adódó problémákat alaposan elemezte és kérte a szükséges segítséget. Igényes tevékenységeket tervezett, így sikerült tartalmas órákat tartania. Sok tapasztalatgyűjtéssel sikerült megbirkóznia a differenciált tanulásirányítással.

Tanulásszervezési utasításai pontosak, néhány esetben nem volt alapos azok ellenőrzése. A tanulás irányítása során mindig tudja, hogy melyik csoportnak milyen utasításra, segítségre van szüksége.

Módszertanilag felkészült. Problémaérzékeny nemcsak a tevékenységgel szemben, hanem a tanulók magatartásával kapcsolatban is.

Német szakkollégista lévén, kapcsolatot tartott az iskolában tanító osztrák vendégtanárral. Számára ez jó nyelvgyakorlat is volt.

Kívánjuk, hogy az elkövetkezendő időben is ilyen kitartó

szorgalma és példás munkafegyelme legyen.

Cs.E.

Eredményesség szempontjából a magyar nyelv és irodalom óráit emelem ki. Ezek az órák dinamikusak. Az ismereteket jól sajátíttatja el. Az oktatásban és a nevelésben következetes. Kisebb módszertani hibákat követ el. Az intenzív-kombinált olvasás-tanítási módszerrel most találkozott először. Az órák megbeszélése után igyekszik a hibákat kijavítani. A tanulók füzetait rendszeresen javítja. A legtöbb gondot a tábla képének megtervezése okozta.

Óráinak időbeosztása többnyire jó. /Az első időben a matematika óravezetésének tempója lassú, de ez később változott./ A szakkollégiumának megfelelő német órák átgondoltak, módszertani szempontból jók.

A hallgató magatartása.

A hallgató magatartására a kedves, tartózkodó udvariasság a jellemző. Főiskolai tanulmányait megelőzően egy évet képesítés nélküli nevelőként dolgozott már iskolánkban. Az idősebb és fiatalabb kollégákkal szemben is megtalálta a megfelelő hangnemet.

A kialakult tantestületi szokásokhoz maximálisan alkalmazkodott. Hospitálásai és tanításai során a tanulók megismerésére törekedett. A tanulókat név szerint is megismerte, ami feltétlenül hozzájárult órái közvetlen légkörének, jó hangulatának megteremtéséhez.

Oktató-nevelő munkája.

Tanítási óráira rendszeresen, óravázlattal készül. Írásbeli munkáinak külalakja tetszetős, áttekinthető. Óravázlataiban

az ellenőrzés és értékelés módját is tervezi. Tanítási óráinak színvonala jó pedagógiai, módszertani felkészültséget tükröz.

Nagy gondot fordít az összefüggések felismertetésére, következetesen megkívánja az indoklást, a "miértekre" történő válaszadást. A tanítójelölt hangja kellemesen lágy. "E kevés kis hanggal" viszont úgy "játszik" óráin,-ami igen jó pedagógiai érzéket tükröz,-hogyan a figyelemfelkeltést és ébren-tartását ezzel is biztosítani tudja.

Bemutató felolvasásaiban dicséretes a szép, artikuláció és a helyesejtés. A hangján kívül az arcjátékát is kiemelem,mi rendkívül jó kommunikációs képességről tanuskodik.

Az osztály heterogén összetételét felismerve több esetben alkalmaz differenciált foglalkoztatást. A csoportok megszervezése és a feladatkijelölések képességfejlesztők,tudatosak és célirányosak.

Jó szervezőkészségéről tett bizonyosságot határozott, rövid utalásaival. Az osztályok követelményrendszerét ismeri, az adott óra anyagának helyét,szerepét összefüggésében látja. A differenciált feladatok tervezésénél a törzs-és kiegészítő anyagokat figyelembe veszi. A hátrányos helyzetű tanulók eredményes foglalkoztatása mellett a tehetséggondozást is segíti/matematika órák/.

A fokozatosság elve minden tanítási óráját jellemzi. Az egyszerűbb feladatvégzést a bonyolultabb alkalmaztatás követte. Szaktárgyi ismeretei alaposak, biztosak.

Matematika óráin a követelmények biztos ismerete, valamint az

átgondolt tervezés biztosította a matematikai fogalmak kialakítását, érlelését. Pl./kör származtatása, írásbeli szorzás egyjegyűvel, kerület-terület elmélyítése, műveletek sorrendjét pl. szorzás, osztás, kivonás és összeadás esetében, stb./ Intenzív képességfejlesztést szolgáltak egyrészt a jól átgondolt feladatsorai, másrészt a rendkívül világos és érthető magyarázatai. Határozott óravezetése mellett teret engedett a tanulók önálló felfedezéseinek, sejtéseinek meghallgatására. Az új ismereteket nem a hallgató közölte, hanem összefüggések kerestetésével, a gondolkodási műveletek alkalmaztatásával a gyerekekkel mondatta ki. A maradandó tudásszerzés szempontjából igen értékesnek ítélem ezt az eljárást. Matematika óráin a matematika összes területéből tervezett feladatokat /kombinatorika, valószínűség, számtan-algebra, geometria, mérések, halmazok, sorozatok/. Szöveges feladatoknál minden megoldási tervet megvitattak és az összes megoldási lehetőséget rögzítették. Nyitott mondatoknál a teljes igazsághalmaz megkeresésére törekedtek. A feladattervezés mennyiségileg és minőségileg is megfelelő volt.

Magyar nyelv és irodalom. tanításában nemcsak az ismeretanyag bővítését és megszilárdítását végezte, hanem az olvasási technika fejlesztését is. A hallgató nagy gondot fordított az órák eleji ismétlésre, ahol az előző tantervi ismeretek megszilárdítása, tanult fogalmak rögzítése, ismeretlen szavak beszédbeni beépülésére törekedett. Az előző olvasmányokból a gyerekek számára ismeretlen szavak számonkérése rajzos ill. szöveges magyarázatok társításával, rokonértelmű szavak, kifejezések keresésével, bemutatással/arckifejezés/ történt.

II. 2. sz. függelék

Jelentés a pályakezdő nevelők munkájáról

1988/89.

Területemen 7 pályakezdő, 1 főiskolai hallgatóként (de több éves gyakorlattal rendelkező) nevelő van.

A pályakezdő nevelőknél tanév elején inkább beilleszkedési problémát láttam, bátortalanok, nem mernek szólni nevelési, fegyelmezési problémáikról.

Az a tapasztalatom, hogy az igazgatók, de különösen a munkaközösségvezetők, párhuzamos osztályban tanítók részéről dícséretes a segítségadás, a feszültség feloldása. Elsősorban azzal, hogy reális képet adtak a tantárgyak iskolai helyzetéről, tanulócsoportokról, fegyelemről, tennivalókról. Lehetőséget adtak hospitálásra az iskolában folyó jobb munka megismerése érdekében.

A pályakezdő fiatalok a tanultak alkalmazásának szándékával kezdték munkájukat.

Tervező munkájuk alapos, részletes. Felkészülésük során a tananyagról, módszerekről, eszközökről, házi feladatokról igyekeznek annyit lejegyezni - változó formában és részletességgel -, hogy a tanítási órák irányításának hasznos eszköze legyen. Óravázlatuk általában alapos felkészülést tükröz, az órák tananyagának lényegét konkrétan, pedagógiai és logikai szempontból helyesen és áttekinthető formában tartalmazza.

Felkészülésük során fontosnak tartják, jól látják a tanítási órán milyen didaktikai feladatok megoldása szükséges. Így kiemelten tervezik az új ismeretek megtanítását, készségek, képességek fejlesztését, ismétlését, rendszerezést, ellenőrzést, értékelést még akkor is, ha a betervezetteket nem sikerül mindig megvalósítani. Igyekeznek a tananyag tartalmából, a módszer jellegéből, az órán várhatóan bekövetkező szituációkból adódó nevelési feladatok megvalósítására.

Kérésre a munkaközösségvezetők segítettek megismertetni kollégáikat a célszerű tervezéssel: a tanmenetekben nagy vonalakban átnézték, megjelölték a tanév munkájának tervét. Segítséget kaptak ahhoz, hogyan tervezzék meg a tanév folyamán részletesebben az egyes témák feldolgozását.

Erre azért volt szükség, mert meglehetősen járatlanok a tanmenetekben való eligazodásban, tankönyvek, munkafüzetek, munkalapok ismeretében, a feladatok megértésében, azok funkciójában, olyan rendeltetésszerű válogatásban, hogy biztosított legyen a tanulók munkáltatása.

Folyamatos segítséget kapnak abban, melyik feladat (részfeladat) elvégeztetése szükséges, ill. melyiknek vagy melyeknek az elhagyása indokolt. Hogyan oldható meg a sorra kerülő feladatok közötti válogatással a tanulók differenciált munkáltatása.

Úgy tűnik, a képességtárgyak tanítása nem okoz olyan gondot, mint az előző években, látszik, hogy több lehetőséget, gondot, mint az előző években, látszik, hogy több lehetőséget, segítséget kaptak a tárgyak tanításához.

Az osztályfőői órák vezetése okozott gondot. Az osztályfőői munkaközösségek vezetőivel segítettük munkájukat az osztályfőői tanmenetek elkészítésében, felkészülésben.

Javulást tapasztaltam felkészültségben, hozzáállásban egyaránt. Ez biztosítéka lehet a jó munkavégzésnek, de folyamatos kapcsolattartással, tapasztalatcserével, következetes munkával.

Kiskunfélegyháza, 1988. október 31.

R. I. -né
szaktanár
Kiskunfélegyháza

Általános Művelődési Központ
"Arany János" Általános Iskolája
6447 Felsőszentiván, Szent István u. 19.

EÖTVÖS JÓZSEF Tanítóképző Főiskola
Neveléstudományi Tanszék
Baja

Tisztelt Tanszékvezető Kolléga!

Sajnos a pedagógiai napon egyéb elfoglaltságom miatt nem tudok résztvenni. A jelen tanévben nincs pályakezdő nevelőnk, viszont az elmúlt évben négyen kezdték iskolánkban a pedagógus pályát. Közülük egy történelem-orosz szakos, hárman pedig tanítóképzőt végeztek.

A képzőt végzettek közül Polyákné Zsellér Andrea szülési szabadságon van. Munkájával (munkamorál), közösségi magatartásával, pedagógiai tevékenységével, sem az iskolavezetés, sem a szaktanácsadás, de a kollégák sem voltak elégedettek.

A másik két képzőt végzett kolléganőről viszont csak jót tudunk mondani.

Szabó Anita és Bermüller Angéla könnyen beilleszkedtek, a testület aktív tagjai. Munkájukra, - legyen az bármilyen jellegű - igényesek. A gyerekekkel nagyon jó kapcsolatot építettek ki, ők is és a szülők is szeretik és tisztelik őket. A főiskolán tanultakat a gyakorlatban jól tudják alkalmazni.

Felsőszentiván, 1989. május 3.

P. M.
ÁMK igazgató

A hallgató magatartása:

Az alsós közösségbe könnyen és gyorsan beilleszkedett. A gyerekekkel is megpróbált jó kapcsolatot teremteni, hamar megismerte őket. Hivatástudata, munkaszeretete példamutató. Tanulókkal szemben kedves, türelmes, segítőkész, barátságos, de határozott fellépésű. Kimagaslóan rátermett pedagógus egyéniség.

II. Oktató-nevelő munkája:

Az órákra rendszeresen, lelkiismeretesen óravázlattal készül fel. Tervező munkája alapos, átgondolt, pontos. A szükséges pedagógiai, pszichológiai, módszertani szaktárgyi ismeretekkel rendelkezik. Tantárgypedagógiai felkészültsége alapos. Legjobban sikerült órái magyar, matematika és környezet.

Készségtárgyakból is ügyesen vezette az órákat. Az órákra tervezett feladatokat frontális, egyéni és differenciált formában valósította meg. Sikerült biztosítani a különböző csoportok optimális terhelését.

Nem feledkezett meg a kiadott feladatok ellenőrzéséről, és a gyenge tanulók munkáját is mindig figyelemmel kísérte. Az írásbeli munkákat rendszeresen ellenőrizte, javította.

Magyar órákon nagy gondot fordított a készségfejlesztésre. A feladatok megválasztásában figyelembe vette a fokozatosság és komplexitás elvét. Az olvasmányok feldolgozásánál ügyesen valósította meg a bennük rejlő érzelmi hatásokat, nevelési feladatokat. Változatosan motiválja a gyerekeket, izlése, szép szemléltető eszközökkel, rajzokkal, rejtélyes-játékos feladatokkal keltette fel érdeklődésüket.

Matematika óráit logikusan építette fel, gondolkodtató kérdésekkel segítette a feladatok megoldását, az összefüggések meglátását. Gyakran visszatért azokra a feladatokra, amelyeknél úgy érezte nem teljes a megértés. Matematikai ismeretei biztosak, tárgyi tévedés nem fordult elő.

Környezetismereti órái változatosak, jó felépítésűek voltak. Gazdag ötletvilággal, egyéni elgondolásaival tette színesebbé az órák anyagainak a feldolgozását. Alkalmazott módszerei korszerűek, változatosak, eredményesek voltak.

E tárgyban is igen sok szemléltetést is alkalmazott.

Rajz-technika órákon megfigyeltetéssel vezette rá a tanulókat a problémák felfedeztetésére.

Rajz-technika órákon megfigyeltetéssel vezette rá a tanulókat a problémák felfedeztetésére. Szép, ízléses munkadarabok, rajzok kerültek ki a gyerekek kezei alól.

Testnevelés órákon gondot fordított a fegyelem megtartására, az életkori sajátosságoknak megfelelő terhelésre, a játékok igazságos, sportszerű levezetésére.

A tanítási órákon nyugodt modorával, halk szóval, türelemmel igyekezett jó légkört biztosítani. Az óra végén konkrétan mindig értékelte a gyerekeket olyan módon, hogy ezzel önértékelésüket is fejlesztette.

Az órákat követő megbeszéléseken a tanácsokat elfogadta és igyekezett azokat további munkájában figyelembe venni.

Munkáját gyermekszeretet jellemezte, közvetlen hangon, otthonosan mozgott a tanulók között. Napköziben is jól motiválta a gyerekeket. Megkövetelte a fegyelmezett munkavégzést. Ötletes kiegészítő anyaggal tette érdekesebbé a tanórát. A szabadidőt a tanulók életkorának megfelelő, érdeklődésüket felkeltő mesével, játékkal töltötte ki.

Látogatói is voltak: iskolaigazgató, alsós igazgatóhelyettes, főiskolából Udvarhelyi Gyuláné, valamint I. évf. német szakos hallgatók és a Frankei Leo Németnyelvű Gimnázium ped. szakos tanulói.

Véleményük, tapasztalataik lényegében megegyeztek a fent leírtakkal.

Javaslatok:

- Továbbra is hasonló lelkiismeretességgel, pontossággal készüljön óráira.
- Bátran alkalmazza saját ötleteit, elgondolásait.
- Őrizze meg gondos munkastílusát, türelmes, kedves modorát, így minden bizonnyal hivatástudatát szerető pedagógus válik belőle.

Baja, 1985. február 28.

Lovrity Sándor
igazgató

Gál Vilmosné
osztálytanító

III. 1. sz. függelék

Életrajzi részletek

1.

"Családom" 4 tagú. Édesanyám óvónő, édesapám erdész, hugom gimnazista. Harmónikus a családi életem, és amit a legjobban szeretek a családukban az az, hogy türelmesek és megértőek szüleim. A serdülőkori, gyermekkori lelki-testi problémáimat édesanyámmal beszélem meg. Azt hiszem olyan értékeket kaptam tőle, melyek nehéz helyzetekben is segítenek és segíteni fognak. Édesapámmal politikáról, történelemről és a természetről szoktunk "vitatkozni". Ha döntenem kellene, hogy kihez kötődöm, talán édesapám lenne azért, mert jellemünk különböző, ezért kiegészítjük egymást. Édesanyám tulajdonságait érzem hasonlónak hozzám ezért vele szinte barátnők vagyunk, akik néha neheztelnek is egymásra. Hugom természete egészen más, mint az enyém, ezért szeretem (persze másért is) és csodálom. Iskoláim: az általános iskolában alsó tagozatba nagyon szerettem járni. (Köszönet a jó pedagógusoknak.) A felső tagozatban viszont nagyon sokszor kellett csalódnom, melyek nagyon megviseltek.

A gimnáziumban ezek a sebek ismét begyógyultak.

Magamról: szeretek emberekkel beszélgetni, megismerni különböző egyéniségeket (ezért sokszor csalódom is). Szeretek olvasni, kedvenc könyvem: Erick Knight: Légy hű önmagadhoz. Kedvelem Rousseaut és John Steinbecket.

Rengeteget gondolkozom, ezért kevés az időm. Sokat gyötrődöm és mindenből lelkiismereti kérdést csinálók.

Szeretek verseket írni, de megmutatni már nem szeretem őket, mert szégyellem magam előtt is. Írásban szeretek mindent bevallani, mert így magam is ellenőrzöm.

Amiért tanítónő szeretnék lenni: az otthoni környezet, a beszélgetések, már az első komolyabb döntésnél pedagógus pálya felé orientált. (Különböző szakok változtak.) A gimnáziumban két évig tanultam pedagógiát, amit valóban szerettem. Gyógypedagógus szerettem volna lenni sokáig, végül is a kisiskolás gyermekek őszintesége, lelkesedése, kedvessége határozta meg, hogy idejöttem, más személyes okok mellett. Ami elriasztónak tűnt, az a tanítók felé irányuló vélemények voltak. Mégis bízni szeretnék és megállni a nehézségek közepette is." Sz. m. É. (1985.)

2.

"Édesapám Szabó Pál, géplakatosként dolgozik a Kecskeméti Parketta Gyárban, édesanyám statisztikus az SZTK-ban. Egy nővérem van, aki jelenleg a Szegedi Orvostudományi Egyetem ötödéves hallgatója. A családon belül inkább az édesanyámhoz kötődöm, talán azért is, mert a nővérem távol van.

Iskoláimat Kecskeméten végeztem, az idén érettségiztem a Katona József gimnáziumban. Először földrajz-történelem szakos tanárnő akartam lenni, de második után beindult nálunk egy fakultatív sáv nevelési alapismeretek néven. Itt határoztam el, hogy tanító leszek. Talán azért is, mert ennek a tárgynak a keretén belül jártunk általános iskolák alsó tagozatába órákat látogatni, és negyedik év végén már mi magunk is taníthattunk. Nagyon lelkes, igyekvő gyerekek kerültek a kezünk alá, és ez nagymértékben megkönnyítette a munkánkat. Továbbra is majd ezen a pályán szeretnék maradni, legalábbis egyelőre. a gimnáziumi évekre nagy örömmel emlékszem vissza, különösen a magyar órákra. Ebből is adódik, hogy kedvenc időtöltésem az olvasás."

SZ. I. (1983.)

3.

Szegeden születtem és az általános illetve a középiskolába is itt jártam. Az általános iskola után képzőművészeti szakközépiskolába jelentkeztem, de nem vettek fel. Ezért kerültem a Bebrits Lajos Vasútforgalmi Szakközépiskolába. Itt szerettem meg a magyar és a történelem tantárgyakat. Azt hiszem, hogy ebben legnagyobb szerepe az édesanyámnak van, mert tőle örököltem az irodalom szeretetét.

A középiskola után jelentkeztem a Juhász Gyula Tanárképző Főiskolára, de helyhiány miatt nem vettek fel. Dolgoztam egy évet a Postaigazgatóságon, mert máshol nem tudtam elhelyezkedni. Majd jelentkeztem ide a tanítóképzőbe, mert úgy éreztem, hogy ez reálisabb a tudásomhoz képest.

Tanítónő szeretnék lenni, de ha nem tudok elhelyezkedni, egy könyvtárban is el tudom képzelni magam.

S. A. (1982.)

III.2.sz. függelék

Ki indította erre a pályára?

1. "Azt, hogy milyen pályára lépek, mindig is én akartam eldönteni. bár nagyon sokan megpróbáltak befolyásolni. Azt hiszem, ezeket a hatásokat nagyjából ki tudtam védeni. Ugyanis nem voltak mindig egyértelműek ezek a hatások. A pedagógus pálya gyakran visszatérő motívumként szerepelt "lelki világomban", legfőképpen a rajzzal vetélkedve. Próbáltam ötvözni a két irányt: pedagógus pálya, rajz szakkollégiummal. Én a rajzot nem annyira tanítani akartam, mint inkább alkotó módon "üzni". (1983/10.)
2. "A gyerekeket mindig szerettem, de beszédhibám miatt soha nem gondolhattam komolyan arra, hogy tanítóképzőbe jelentkezsek. Egyetemre próbálkoztam bölcsészkarra, de nem vettek fel, átirányítottak a képzőbe. Itt meg kellett tanulnom beszélni. Ez nehéz volt, de úgy érzem, sikerült. Nagyon örülök, hogy ide kerültem." (1983/6.)
3. "Már első elemista korom óta szeretnék tanítónő lenni első tanítónénim (aki példaképem) hatására. Az ő hatása alatt állok még most is. Rendkívül szeretem a gyerekeket és érdekesnek tartom a pedagógus pályát minden szép és kevésbé szép oldalával együtt."
4. "Anyukám 25 éve tanít, így a családban már van egy pedagógus. Kisebb koromban mindig részt vettem az ő általa szervezett gyermeknapokon és egyéb rendezvényeken. Így meg tudtam figyelni, hogy milyen is az Én Anyukám (így írtal!), mint tanító. Otthon is mindig figyelem a felkészülését. Anyukám nem tudta, hogy ide jelentkezem, de nem is lepődött meg rajta." (1986/1.)
5. Nagyon szeretem a gyerekeket. Miért? Mert nyíltak, őszinték, érdeklődők, vidámak és "tiszták". Általános iskola alsó tagozatában nagyon durva, agresszív tanítóim voltak. Naponta előfordult a testi fenyegetés (pálcával). Szünetben nem engedtek ki az osztályból csak WC-re. Velem előfordult, hogy ilyenkor nem mertem megmozdulni a félelem miatt. Nagyon féltem és rettegtem az iskolában. Szeretnék szakmailag s emberileg is jó tanító lenni. A sok rossz, negatív példa erősen motivál. Az egész család ellenezte a pályaválasztásom, én nagyon bízom magamban." (1988/3.)

IV.sz. függelék

Az I. évfolyamos hallgatók a félelmeikről vallanak:

1. "Attól félek legjobban, hogy majd ki kell állnom 30 gyerek elé, és teljesen szembe kell néznem velük. Legfeljebb a tábla sarkába kapaszkodhatok." (1986/1.)
2. "Egy kicsit attól félek, hogy kicsik lesznek a 6-10 évesek. Tanítottam egy évig a felső tagozatban és lehet, hogy ez ebből adódik. Az egyik alkalommal helyettesítenem kellett az alsóban, akkor úgy éreztem, hogy "magas röptűek" voltak a kérdéseim." (1985/24.)
3. "Nem félelem amit érzek, hanem inkább kíváncsiság, hogy vajon hogyan fogok kiállni a gyerekek elé, hogyan fogok tanítani." (1983/5.)
4. "A szülőktől, a fegyelmezetlenségtől és a kollégáktól". (1983/4.)
5. "Ha valamitől félek, az a fegyelmezetlenség, félek, hogy nem tudok kellő eréllyel fegyelmezni."
6. "Azt hiszem, nagyon nehéz lesz nyíltságra, őszinteségre nevelni. ami ebből az érzésből rám vonatkozik, az az, hogy ezek nélkül a munkám hidegséget fog eredményezni, eredménytelen lesz. A gyerekek észreveszik azt, ha a tanító néni nem szereti azt, amit tanít, vagy ha nem szereti őket." (1983/6.) "Félek-e valamitől? Hát igen. Még nagyon sok mindentől félek, sok mindent kilátástalannak tartok. Szerintem túl keveset vagyunk abban a közegben, ahol végül is majd mozognunk kell a gyerekek között. Hiszen ők nekünk az "éltető közeg". Egyszerűen nem tudom, hogy majd hogyan álljak eléjük, hogyan tartsam meg a komolyságomat, hogyan tudjak megnyugodni, hogyan tudjak ismereteket átadni úgy, hogy érthető és érdekes legyen, hogyan tudom majd lekötni a gyerekek figyelmét, és még számtalan probléma, amit még most talán megoldhatatlannak érzek. Félek és azt hiszem, a fentiek miatt kellene többet gyakorolnunk a valóságban "élesben". (1983/10.

7. "Négy évig dolgoztam bölcsődében. Ezek a gyerekek a legkisebbek, nagyon nehéz munka volt bevonni őket valamilyen játékba. Mégis a legjobban attól tartok, hogy hogyan fogok az alsó tagozatos gyerekekkel megfelelő kapcsolatot teremteni. Hogy érdekesek legyenek az óráim, hogy jó pedagógus legyek. Én utólag azt a pedagógust tartom jónak, aki igazán követelt, és nem arra törekedett csak, hogy népszerű legyen a diákok között. Én igazán jól szeretnék tanítani, ami számomra most a főiskolai padból nézve a legnehezebbnek tűnik, bármilyen helyzetben készen állni a megfelelő válaszokkal, melyekre ezek a korú gyerekek várnak. Szerintem ez nagyon nehéz feladat".(2985/19.)
8. "Most jön éppen a kérdés, mitől tartok? Hát az előbb elmondottaktól. Most még szép elképzeléseim vannak, tele vagyok ambícióval. De mit hoz a gyakorlat? Idővel az én idegrendszerem se lesz már tökéletes. Vajon lesz-e elég erőm megkímélni a gyerekeket problémáimtól? Képes leszek-e a pártatlanságra, és hogyan tudok mindig igazságos lenni? A jegyek elbírálása is olyan tág dolog, annyi szempont felmerülhet. Nem nyafogok, most hiszek még abban, hogy sikerülni fog, bízni fogok és küzdeni magam ellen".

V. sz. függelék

Kezdő tanítók pedagógus-élményei

Milyennek tartják a pozitív tanárt?

1. "Szigorú a tanulmányokat illetően, de bizonyos helyzetekben (ha pl. a tanulónak családi problémája van vagy más elfogadható indok miatt nem tud készülni) legyen megértő, belátó. Közvetlenül viselkedjen, de bizonyos hatásokat betartva, hogy a diák ne féljen elmondani problémáit, gondjait, de tisztelje is. Tanítási órákon kívül pl. osztálykiránduláson a tanulókkal együtt, közöttük legyen, feloldva azt a kötöttséget, ami a tanítási órákat jellemzi. Egyformán szeresse a tanulóit, de ha van is közöttük akit jobban vagy kevésbé kedvel, akkor se éreztesse velük. Az érdemjegyekkel a tanulók ismereteit bírálja el függetlenül attól, hogy kinek a gyereke, vagy mennyire szimpatikus neki. Őszinte a gyerekekkel, bírálja, fegyelmezi, de dicséri és jutalmazza is, ha megérdemlik. Órái, előadásmódja leköti a tanulók figyelmét. A tanulók képességeit figyelembe veszi, és ezek ismeretében követel." (1988/7.)
2. "A tanórai feladatok elvégzésén túl is képes kapcsolatot teremteni a gyermekkel. (Tehát lehet, hogy egészen más képet kap a figyelt gyermekről iskolán kívül, mint tanórán). Ezért ismerje meg a tanítványait. Ne kivételezzon. Fedezze fel a gyerek jó, rossz tulajdonságait, ezeket kompenzálja (egyéni bánásmódot feltétlen érvényesítse). Hallgassa meg az élményeket, beszélgessen velük sokat. Ne teremtsen fagyos légkört maga körül". Az életkornak megfelelően magyarázzon. A számonkérés reális legyen, ne legyen szubjektív az értékelése. Ne vigye be az iskolába saját gondjait, ugyanakkor tárja fel a gyermekek magánjellegű gondjait. Ítéljen igazságosan".
3. "Szigorú a tanulmányokat illetően, de bizonyos helyzetekben (ha a tanuló családi problémájára hivatkozik, és elfogadható az indok) legyen megértő, belátó. Közvetlenül viselkedjen, de bizonyos határokat betartva, hogy a diák ne féljen elmondani problémáit, gondjait, de tisztelettel is viseltessék iránta.

Tanítási órákon kívül pl. osztálykiránduláson, a tanulókkal együtt, közöttük legyen, feloldva azt a kötöttséget, ami a tanítási órát jellemzi. Egyformán szeresse tanulóit, de ha van is közöttük olyan, akit jobban vagy kevésbé kedvel, akkor sem éreztesse sem másokkal, sem velük. Az érdemjegyekkel a tanulók ismeretét bírálja el, függetlenül attól, hogy a tanuló kinek a gyermeke, vagy mennyire szimpatikus neki. Őszinte a diákokkal, bírálja, fegyelmezi, de dicséri és jutalmazza is ha kiérdemlik. Órái, előadásmódja lekötik a tanulók figyelmét. A tanulók egyéni képességeit figyelembe veszi és ezek ismeretében követel". (1988/7.)

4. "Közvetlen, barátságos, kedves és megnyerő. Egyenlő partnerként beszélt velünk, és sohasem szakmai fölényét és tapasztalatát "villogtatta" előttünk, hanem ezek tudatában a legmesszebbmenő segítőkész szándékkal fordult hozzánk. Nem fukarkodott az elismeréssel és kritikája is mindig reális alapokon "nyugodott", de nem hiányzott belőle a jóindulat, a segíteni akarás. Tudásával, tapasztalatainak felhasználásával olyan bírálatot kaptunk tőle, mellyel minden alkalomkor gazdagabbak lettünk, és ösztönzött bennünket újra meg újra a lelkes, tartalmas, céltudatos pedagógusmunkára. Emberileg is érdeklődött, meghallgatta egyéni problémáinkat és jó tanáccsal segített. A mozgalmi életben is elhivatottságot, lelkesedést és felelősségteljes munkát láttunk tőle. Szigorú volt, jóságos, sokat követelt, (önmagától is!) de tanított is, még most is tanít, példájával! (Megjegyzés: gondolom "előjelet" nem kell külön feltüntetnem!)"
5. Alsós tanítóm volt Vezsenyi Lászlóné 3-4-ben. Főleg őt mondhatnám példaképemnek. Nagyon szeretett bennünket, nem úgy kezelt minket, mint kis butákat, hanem komolyan és szintünkhöz képest önállóságot adott. Nagyon sokat volt velünk. Szünetekben - amikor a többi tanár kávézott, cigarettázott - lejött velünk az udvarra, és új játékokat tanított nekünk. De nem csak az osztályának, azaz nekünk, hanem mindenkinek. Tanítani nagyon érdekesen tudott, kicsit mesélős hangja volt, és mindig szerettük hallgatni. Sokat vitt bennünket kirándulni, és a dolgokat úgy tudta összekapcsolni, hogy az a máig úgy maradt bennem, és azt hiszem soha nem felejttem el. bábszakkört szervezett nekünk, amit roppantúl élveztünk, mert szerepelhettünk, vele készítettük el a bábokat. Amit még nagyon szerettem benne, sokat mesélt önmagáról és családjáról.

Ezzel különösen "meg tudott fogni" minket. Kiabálni azt hiszem soha nem kiabált, hanem mindent természetes hangon mondott, még ha szídott is minket. Nagyon szívesen gondolok a tanítónénimre, és még ma is ha találkozom vele, beszélgetünk egy kicsit. Ő is mondta, hogy szép pálya ez, meg érdekes és próbáljam meg.

6. "Nagyon nehéz erre válaszolni, de sajnós van olyan pedagógus, aki egyáltalán nem alkalmas erre a pályára. Én akivel találkoztam, a gyerekeket egyáltalán nem szerette, nem volt türelme, így hozzánk sem. Elképzelhető, hogy azért, mert neki sem volt gyereke. Ez persze egyáltalán nem indok arra, hogy ne legyen kiváló pedagógus. Igazi régimódi szigora volt, még a pálcát is használta. Ez általános iskolás koromban volt, alsó tagozatban. Körmöst is osztogatott. Ez persze elég régen történt és nagyon remélem, hogy ma már még elvétve sem fordul elő ilyen. Számomra ez volt a legrosszabb élmény az iskoláról. A legfontosabb egy pedagógus számára, hogy mindig a gyerekek érdekeit figyelembe véve végezze munkáját. Minél szabadabban, hagyni érvényesülni".

II. Negatív pedagógusok

1. "Sajnos ehhez a kérdéshez nem kell messzire visszanyúlnom, hiszen most voltam gimnazista és frissek az élményeim. Volt olyan tanárom, aki csak az ellenőrzésre fektette a hangsúlyt, és csak követelni "tudott". Ez a felkészületlenség eredménye! Órán nagyon sok mindent nem csináltunk és így persze sok "rajongója" is akadt. Páran tudtuk hogy az érettségin majd látjuk még a "nyugodt" órák kárát, ha önállóan nem pótoljuk az órai munkát".
2. "Sajnos még alsó tagozatos koromban megismertem az elenpéldát is. Ez a tanárunk már külsőben is elég visszataszító volt. Talán nem is az volt a fő indok, hogy nem készült az órákra, mert ezt még akkor nem egészen tudtam megítélni, hanem az, hogy csupa feszültség volt az egész nap. Nem tudtuk soha eldönteni, hogy mit szabad csinálni és mit nem, mert néha mindenért kiabált, néha pedig szó nélkül tűrte, ha valamelyik fiú egy másiknak a fején töri szét a vonalzóját. Soha nem dicsért meg senkit, leszídni annál többet. H a valaki szépen felelt, vagy jól tudott valamit, csak annyit mondott - jó! Ez szerintem egy gyereknek nem elég.

Semmilyen közvetlen kapcsolatot nem tudott kiépíteni a gyerekekkel. Mindig csak az iskola volt az, amiről beszélt, soha nem érdekelte, hogy mi történt velünk otthon, mit szeretnénk őszi foglalkozáson csinálni. Valószínűnek tartom magánéleti problémáit hozta magával az osztályba."

3. "Pedagógus. Ez a szó alakja megegyezik az előbbieken leírt személy hivatásával. Sajnos van üres "kongása" is. Az illető nem elég, hogy könnyen tanult és "letette" a vizsgákat. azt sem tudom, mi motiválta a pedagógus pályára, ám lehet, hogy épp a legpozitívabbnak tűnő tényezők. Ez azonban mégsem elég egy hivatás gyakorlásához, még ha az órákat szakmailag nagyon jól tartja. Több kell ehhez: emberség, empátia, s főleg ne legyen szakmai féltékenysége, és törtető uralkodási vágya. Sajnos sokszor a behízsgő modor é mosoly félrevezet, s ezt a gyermekek is észreveszik. S még egy fontos tényező: ha a kulisszák mögött is zajlik a testületi élet (bár ez nem volt mindig így, sőt!) még akkor is a nevelőtestületi légkör kihatással van a gyermekekre. Ezért nagyon fontos, hogy emberséges PEDAGÓGUS legyen a vezető!

Magánlevelekből kiemelt részletek

1. Sz. É. és R. T. 1985-ben házastársként végzett két hallgató: "...A kezdés nem is volt annyira nehéz, mint gondoltuk. Minden esténk vázlatírással telik. Tibi rajzot tanít, és az alsóban (4. osztályban) matematikát és környezetismeretet. Én második osztályt kaptam, aminek nagyon örültem. Egyelőre élvezzük a tanítást és csodálkozunk azon a borzasztó fásultságon, ami az idősebb pedagógusokra jellemző. A képzőből mindössze néhány jó előadás és a barátok hiányoznak. Tibit teljesen kielégíti és nagyon boldoggá teszi a rajz tanítása. Én is örülök, hiszen éreztem, hogy számára a főiskola terhes volt. Őt csak a képzőművészet érdekli, s azt hiszem, hogy ezen a területen jó munkát fog végezni. Remélem, novemberben személyesen is találkozhatunk Marika nénivel.

Üdvözlettel:

Éva, Tibi"

2. Sokat helyettesítettem, nagyon fáradt vagyok estére. Közben készültünk Ákoska első farsangjára az oviban. Én varrtam a jelmezét, bohócnak öltözött. Nagyon aranyos volt! Ha elkészülnek a fényképek, küldök belőlük. Köszönöm Marika néni segítségét!

Üdvözlettel:

Sz. M. (1988.)

3. "...szeptemberben kezdtem újra dolgozni (GYES után). Egészen új életrendet kellett kialakítanunk, és ez egy kicsit nehezen ment, mert sok előre tervezett dolgot nem tudtam megcsinálni. Az első tanítási nap egybeesett az első óvodás nappal. Szerencsére Csillával nem volt különösebb baj, az első három napon sirdogált, de most már nincs gond. Nagyon szeret óvodába járni, szereti az óvónéniket. Igaz, mióta óvodás, minden betegséget megkap. Most is éppen köhög, de mivel nem lázas, elviszem az óvodába. Én ötödikes gyerekekkel vagyok a napköziben: 5 lány, 13 fiú van a csoportomban. A tanulással sokat küszködünk, s a magatartásuk sem a legjobb, főleg a fiúké.

A fiúk között van két túlkoros is, most 14 évesek, velük bajlódom a legtöbbet. Közben helyettesítenem is kell a harmadikos és a negyedikes osztályban. Reggel 8-tól délután fél ötig dolgozom. A jövő héten is ugyanúgy lesz. Sok kolléganőm betegeskedik, vagy a gyerekek beteg. Mindemellett itthon is helyt kell állnom, mert Pityu is sokat dolgozik. Délelőtt tanít, és másodállása is van. Délután ő megy Csilláért. Így éldegélünk...."

4. "...Nagyon el vagyok keseredve, hisz más pályát el sem tudok képzelni magamnak. Olyan sokat tanultam, és reménykedtem hogy felvesznek, de úgy látom, minden hiábavaló. Egyszerűen azt nem értem ebben a felvételi rendszerben, hogy aki annyira szeretne tanító lenni, annak nehezen sikerül. Sok diák viszont elmegy a képzőbe hogy legyen diplomája, és a főiskola elvégzése után esze ágában sincs a pályán maradni."

B. E.

(Egy képesítés nélküli tanító, akit a felvételi vizsgán ismertem meg. 1986.)

5. "...a gyerekek hazafelé menet sokszor verekednek, az osztályomban még lopás is előfordult. Minden este panaszkodtam valamivel a férjemnek. (a férj is pedagógus). Sokszor azt gondoltam, abba kellene hagyni. Ezeknek a gyerekeknek a szüleire sem tudok számítani."

M. M. (1985.)

6. "Volt nálam a szakfelügyelő. az órám után szerettem volna értékelni az órát, mire ő azt mondta: - Hallgass fiam, most én beszélek! - Hát én nem ehhez voltam szokva a főiskolán."

T. K. (1985.)

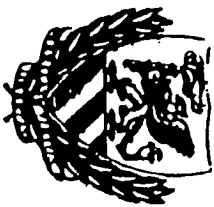
7. "Tessék elolvasni a múlt heti Köznevelést! SZ.M.É. aláírással jelent meg a cikkem."

Sz. M. É. (1985.)

8. "Itt, Dunaújvárosban sikerült lakást vennünk OTP-re. Sajnos, egy életre eladósodtunk, mert bútort is vettünk. A tantestületbe sikerült jól beilleszkednem. Szinte minden alsós kollégám felajánlotta a segítségét. Az osztályom miatt nagyon sokszor el vagyok keseredve. Tessék elképzelni: az egyik gyerekem még postaládát is gyűjtogatott".

Sz. L-né (1988.)

MEGHÍVÓ



JÓZSEF ATTILA TUDOMÁNYEGYETEM
BÖLCSESZETTUDOMÁNYI KARA

TANULMÁNYI OSZTÁLY
6722 SZÉKES, Egyetem u. 2.
Tel: (06-62) 454363, 454465; fax: 321843

15-65/1996.

Tárgy: egyetemi doktori védés
Melléklet: 1 db értekezés
Üi.: Szita Ildikó előadó

dr. Kékes Szabó Minály
kandidátus úrnak

JATE Pedagógia Tanszék
Helyben

A bíráló bizottság összetétele:

Elnök: dr. Vajda Zsuzsanna tszv. docens
Opponensek: dr. Völgyessy Pál egyetemi tanár
Tagok: W. dr. Mikó Magdolna kandidátus
Fáyiné dr. Dombi Alice kandidátus
dr. Kékes Szabó Minály docens

Az értekezés címe:

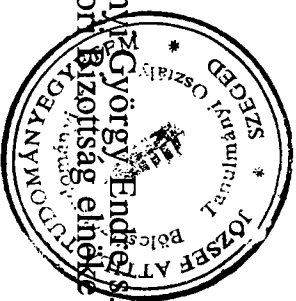
A JATE Bölcsészettudományi Kar Doktori Bizottsága nevében tisztelettel felkérem, hogy a doktori bíráló bizottság munkájában **tagként** szíveskedjék részt venni. Az Egyetemi Doktori Szabályzat értelmében a disszertációt bíráló bizottság előtt kell megvédeni.

Amennyiben a bíráló bizottság munkájában való részvételét nem tudja vállalni, legyen szíves ezt jelezni és az értekezést a Kar Tanulmányi Osztályára (6722 Szeged, Egyetem u. 2. tel.: 06-62/45-43-63 ill. 06-62/45-43-64). postafordultával visszküldeni.

A védés időpontjára legyen szíves a dolgot magával hozni, a dátumról külön értesítést küldünk.

S z e g e d, 1996. július 4.

/dr. Szón György Endre s.k.
a Doktori Bizottság elnöke



Az MTA Doktori Tanácsa meghívja Önt

ANDRÁSNÉ TELEKI JUDIT

**A GYÓGYÍTÓ-TESTNEVELÉS KIALAKULÁSA,
FEJLŐDÉSÉNEK TENDENCIÁI**

című kandidátusi értekezésének nyilvános vitájára,
amelyre

1996. június 12-én 10,00 órakor
kerül sor

a BM Duna Palota Barna-termében
(Budapest, Zrínyi u. 5.)

Az értekezés opponensei:

Bíróné Dr. Nagy Edit
a neveléstudomány kandidátusa

Dr. Szabó Béla
a neveléstudomány kandidátusa

Az értekezés megtekinthető az MTA Könyvtárában
(Budapest V., Arany János u. 1.)

A nyilvános vitában minden jelenlévő részt vehet és
írásban előzetesen észrevételt is tehet.

MTA Doktori Tanács